

التربية الدامجة لفائدة الأطفال في وضعية إعاقة

دليل المدرسين

مديرية المناهج

2019



الفهرس




مدخل منهجي

تقديم

موضوع الدليل وأهميته

يندرج هذا الدليل في إطار العُدة الخاصة بتنزيل الإطار المرجعي الوطني للتربية الدامجة الذي أشرفت على إعداده مديرية المناهج بوزارة التربية الوطنية والتكوين المهني والتعليم العالي والبحث العلمي بتعاون مع منظمة اليونسيف. وهو دليل عملي خاص بالتربية الدامجة للأطفال في وضعية إعاقة، موجه لجميع المدرسين والمدرسات، ومن خلالهم لكافة الأطر التربوية من مشرفين ومؤطرين. ويعتبر من الإجراءات الأساسية لتعزيز قدرات المدرسين والمدرسات ودعم مهاراتهم المهنية، بما يؤهلهم للحرص على تأمين حق التربية لجميع الأطفال، مهما كانت وضعيتهم الجسمية والنفسية والفكرية والاجتماعية، من خلال مراعاة حاجيات كل طفل من هؤلاء الأطفال.

إن العمل في قسم دامج يستلزم تأهيلا نظريا ومنهجيا وعمليا حول التربية الدامجة وإجراءات تطبيقها. لذلك جاء الدليل الحالي أداة منهجية تم تصميمها لقيادة مستعمله نحو فهم واضح لمضمون هذه التربية، واستيعاب فلسفتها، وضبط الأسس والمبادئ التي تقوم عليها، إلى جانب الإحاطة النظرية والعملية بالممارسات التربوية التي يستلزمها منطق العمل الدامج في الفصل الدراسي على مستويات التخطيط والتدبير والتوجيه والتتبع والتقويم.

وبالنظر إلى راهن وواقع الممارسات التربوية التي يمارسها الكثير من المشتغلين مع الأطفال في وضعية إعاقة، والتي تحتاج في كثير من الأحيان إلى التنظيم والتوجيه، فإن هذا الدليل يكتسي أهمية خاصة، باعتبار المقاربة التي تبناها في هيكلته ومضامينه، وهي مقاربة دامجة بامتياز كبير، وباعتبار تركيزه الأقوى على استهداف التصحيح والتعديل والتغيير الذي يجب أن يطال التمثلات والرؤى، والمعارف ومعارف الفعل، التي اعتاد المتدخلون الاشتغال على هديها في مجال تعاملهم مع الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة بشكل عام، والأطفال في وضعية إعاقة بشكل خاص. ومن هذا المنطلق، صمم هذا الدليل انطلاقا من مدخل عام وقسمين مترابطين فيما بينهما.

صمم المدخل العام بكيفية يُقَدم فيها الدليل ومنهجية إعداده، ومحتوياته، وطريقة استعماله.

ويتناول القسم الأول مفهوم التربية الدامجة من حيث معناها وفلسفتها ومرتكزاتها، وذلك بغاية جعل مستعمل الدليل في مستوى فهم ميكانيزم الدمج المدرسي، وإدراك التحديات الكبرى التي يطرحها، والمواقف والاتجاهات التي يتطلبها، وكذا المعارف النظرية الأساسية، والممارسات التي ينبغي القيام بها لرفع تلك التحديات.

اما القسم الثاني، وهو العمود الفقري للدليل، فيتناول الممارسات التربوية الدامجة داخل الفصل الدراسي، وفي أنشطة الحياة المدرسية، حيث تم تسليط أضواء كاشفة على مختلف الممارسات التي يتطلبها العمل الدامج على صعيد الأنشطة الصفية واللاصفية، من تنظيمٍ لبنية الفصل (مكانا، وزمانا، وأدوات عمل)، وإعدادٍ للملمح العام للقسم، وملامح المتعلمين والمتعلمات، وتخطيطٍ وإعدادٍ لمشاريع الدمج، وتدبيرٍ للتعلمات وطرائق التنشيط، وتقويمٍ للنتائج ودعمها ومعالجتها. وكل ذلك من أجل جعل المدرس(ة) على دراية واسعة بمستلزمات الدمج المدرسي لجميع فئات الأطفال، بمن فيهم الأطفال في وضعية إعاقة.

الفئة المستهدفة

يتجه هذا الدليل أساسا إلى عموم المدرسين والمدرسات الذين يزاولون مهام التدريس، سواء كانوا يمارسون عملهم في أقسام «عادية»، أو في أقسام إدماجية[1]، ومن خلالهم إلى مؤطريهم من مفتشين ومشرفين تربويين ومتتبعين لتعلمات الأطفال في وضعية إعاقة.

الأهداف الأساسية للدليل

يستهدف الدليل تعزيز قدرات المدرسين والمدرسات في مجال التربية الدامجة بصفة عامة، وتمدرس الأطفال في وضعية إعاقة في إطار هذه التربية بصفة خاصة، وذلك بإمدادهم بالمعارف الضرورية المرتبطة بهذا المجال، وبمنهجيات العمل والإجراءات التطبيقية التي يمكن الاستئناس بها. وانطلاقا من ذلك فهو يتوخى تحقيق الأهداف الأساسية التالية:

1 - الأقسام الإدماجية (CLIS) هي الأقسام المحدثة بالمؤسسات التعليمية الابتدائية والمخصصة لاحتضان مجموعة من الأطفال في وضعية إعاقة، على اختلاف أنماط الإعاقة، ويشرف على كل قسم أستاذ(ة) يتولى مهام تربيتهم وتعليمهم وفق استعمال زمني خاص وبرنامج دراسي ملائم.

- الهدف الأساسي الأول:

مساعدة المدرس(ة) على فهم منظور التربية الدامجة، من حيث أسسها ومبادؤها والإمكانات التي تتيحها من أجل ضمان حق تمدرس جميع الأطفال.

- الهدف الأساسي الثاني:

إمداد المدرس(ة) بالمقاربات والمعارف ومعارف الفعل اللازمة لتدبير قسم دامج، وإنجاز الأنشطة التربوية بما يراعي الاحتياجات الخاصة لكل فئة من فئات المتعلمين داخل الفصل الدراسي.

- الهدف الأساسي الثالث:

تعويد المدرس(ة) على الوقوف على قياس أثر الدمج على الارتقاء بممارساته المهنية وبتعلمات التلاميذ ومكتسباتهم.

محتويات الدليل

يتطرق الدليل لمجموعة من المحاور المترابطة في ما بينها بشكل قوي، تم استقاء محتوياتها من مصادر أساسية ثلاثة:

- الإطار المرجعي لتمدرس الأطفال في وضعية إعاقة[2] الذي أشرفت مديرية المناهج (وزارة التربية الوطنية) على إعداده بتعاون مع منظمة اليونسيف؛
- نتائج الدراسة التحليلية للوثائق الوطنية حول التكوين وتعزيز قدرات المتدخلين في مجال تمدرس الأطفال في وضعية إعاقة، إلى جانب خلاصات القراءة الفاحصة لعينة من التجارب الدولية في مجال التربية الدامجة وتأهيل المتدخلين[3]؛
- خبرة الفريق المكلف بإنجاز مشروع إعداد العُدة الإجرائية لتنزيل الإطار المرجعي لأقسام التربية الدامجة.

وقد تم تصميم هذه الأقسام باعتماد منهجية قادت إلى تفريع كل قسم إلى محاور، ثم اشتقاق من كل محور مواضيع أساسية، كما يوضح ذلك الجدول الآتي:

الأقسام	المحاور الأساسية	المواضيع المعالجة
أسس التربية الدامجة، ومرتكزاتها	مفهوم التربية الدامجة وأسسها ومبادئها	1. الحواجز الحائلة دون تمدرس جميع الأطفال وكيفية رفعها
		2. ما المقصود بالتربية الدامجة، وما هي الأنماط المختلفة للتربية الدامجة؟
		3. ما هي أسس التربية الدامجة؟
	تعريف الإعاقة وأنماطها	4. ما هي التمثلات والإدراكات المحمولة حول الإعاقة؟
		5. ما المقصود بالإعاقة وما هي مختلف أنواع القصور؟

2 - وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني والتعليم العالي والبحث العلمي، مديرية المناهج، الإطار المرجعي للهندسة المنهاجية لفائدة الأطفال في وضعية إعاقة، 2017.
3 - تحليل الوثائق الوطنية وفحص عينة من التجارب الدولية يشكلان مرحلة من المراحل المعتمدة في وضع التصور العام لإعداد عدة تنزيل الإطار المرجعي لأقسام التربية الدامجة.

الممارسات التربوية الدامجة	خصوصيات المدرس(ة) الدامج	6. أدوار ومواقف المدرس(ة) الدامج
		7. الكفايات المهنية الخاصة بقيادة قسم دامج
		8. المدرس(ة) الدامج والعمل التشاركي
	من المشروع المدرسي الدامج إلى مشروع القسم	9. ما المقصود بمشروع القسم الدامج، وكيف يمكن بناؤه؟
		10. كيف يمكن تدبير مشروع قسم دامج؟
		11. كيف يمكن تقويم وتعديل مشروع قسم دامج؟
	المشروع البيداغوجي الفردي	12. ما المقصود بالمشروع البيداغوجي الفردي؟
		13. كيف يمكن بناء مشروع بيداغوجي فردي؟
		14. كيف يمكن تدبير مشروع بيداغوجي فردي؟
		15. كيف يمكن تقويم المشروع البيداغوجي الفردي؟
	تنظيم قسم دامج	16. كيف يمكن تنظيم فضاء الفصل وزمن التعلم؟
		17. كيف يمكن تحديد ملامح المتعلمين؟
		18. ما هي عناصر الملمح العام للقسم؟
	تخطيط الأنشطة البيداغوجية وتدبيرها	19. كيف يمكن الربط بين تخطيط الأنشطة التعلمية ومقتضيات الإطار المرجعي الوطني للتربية الدامجة؟
		20. كيف يمكن التخطيط لحصة دراسية دامجة؟
		21. ما هي الممارسات والموارد البيداغوجية الخاصة الممكن اعتمادها؟
		22. ما هي أنواع المعالجة، وكيف يمكن تطبيق المعالجة المعرفية؟
		23. كيف يمكن تدبير صعوبات التعلم؟
		24. ما هو الغرض من تقويم وقع سيرورة الدمج من لدن المدرس(ة)، وما الذي ينبغي تقويمه بهذا الخصوص؟

منهجية معالجة المواضيع

انسجاما مع الأهداف المحددة للدليل، وأخذا بعين الاعتبار الخبرات المتنوعة للمدرسين والمدرسات وما راكموه من تجربة ميدانية بالأقسام، تم اعتماد هيكلة خاصة للمواضيع المعالجة تتوخى التركيز من جهة، واستهداف الفكرة أو المعطى موضوع المعالجة من جهة ثانية. شملت هذه الهيكلة لحظات متدرجة ومتكاملة فيما بينها، تنطلق من تقديم الموضوع وإبراز أهميته والأسئلة الكبرى التي تُطرح بخصوصه، ليتم الانتقال بعد ذلك إلى معالجة قضاياه الأساسية على المستويين النظري والعملي على السواء.

تقديم

يستهدف هذا الموضوع إبراز أهمية التربية الدامجة في تعزيز قدرات المدرسين وانعكاس ذلك على مواقفهم واتجاهاتهم، وكذا إعدادهم للعمل بمقاربة التربية الدامجة، واستكشاف مستجداتها المعرفية والتطبيقية.

أهداف الموضوع

تتضمن أهداف الموضوع ما يُراد تناوله فيه، وماذا ينبغي بالتحديد أن يكتسبه المدرس(ة) من خلال اعتماده على الدليل وتطبيقه الإجراءات المقترحة فيه. وتُعتبر الأهداف، كما تم تحديدها بخصوص كل موضوع بمثابة موجه للمضامين والأنشطة والتوجيهات العملية؛ إذ على أساسها تُنتَقى الأفكار والمعطيات، وتُهيكل هذه الأفكار والمعطيات حسب طبيعة الموضوع وخصوصياته، وكذا المقاصد المراد بلوغها لدى المدرس(ة) عند استعماله الدليل.

الأسئلة الأساسية التي يطرحها

تنطلق الأسئلة المطروحة بالأساس من الأهداف المحددة للموضوع المعالج، وهي عبارة عن موجهات للمسار العام الذي سيعالج وفقه الموضوع، وضوابط لما سيُنتقى من المعطيات للقيام بهذه المعالجة، أي ما الذي سيتم تناوله بالضبط مع مستعملي الدليل، من خلال البحث والدراسة والتوسع، من أجل تحقيق الأهداف المسطرة.

معالجة الموضوع

كل موضوع من مواضيع الدليل، عولج وفق خطة منسجمة مع طبيعته وطبيعة الاحتياجات المفترض تلبيتها بالنسبة لمستعمليه. فإذا كانت العناصر الأولى لمعالجة الموضوع (تقديم الموضوع، وأهدافه، وأسئلته) بمثابة مدخل موجه لمجال الاشتغال في البطاقة، يرسم أهمية الموضوع وأهدافه وحدود تناوله، فإن معالجة الموضوع تشكل جوهر العمل في الدليل. فهي تروم الجمع بين بُعدين متكاملين، بُعد معرفي يقدم المعارف الأساسية المرتبطة به، وبعد تطبيقي يركز على ما يمكن ممارسته عمليا بخصوصه من لدن المدرس(ة) الدامج.

تُثار في هذه المعالجة القضايا الأساسية التي يطرحها الموضوع، والتي ينبغي أن يكون المدرس(ة) ملما بها، باعتبارها أرضية ينطلق منها للإحاطة بالموضوع وفهمه في أبعاده المختلفة. وتُقدم هذه القضايا كما قاربتها التربية الدامجة بصورة تم فيها الاكتفاء بإشارات مركزة، يتوقف فهمها المعمق على مواصلة التفكير والبحث من خلال قراءات شخصية واستثمار نتائج العمل الميداني بكيفية مستمرة.

كيفية استعمال الدليل

صمم هذا الدليل بكيفية تتيح لمستعمله تعرف الموضوعات الأساسية التي يتعين الإلمام بها للاشتغال وفق منطق التربية الدامجة. وهو ليس وثيقة شاملة تغطي جميع عناصر وأبعاد التربية الدامجة. كما أن معالجة المواضيع المدرجة فيه لم تتجاوز ما اعتُبر أساسيا. وبذلك فهو بمثابة موجهات des repères تيسر للمدرس(ة) فهم المعنى المقصود، ومواصلة البحث والاطلاع بشكل ذاتي.

ويقتضي استعمال هذا الدليل إلقاء نظرة عامة أول الأمر على محتوياته لأخذ فكرة عن موضوعاته التي يتناولها، وهي موضوعات تحدد بكيفية مختصرة إطار عمل المدرس(ة) الدامج. وعند قراءة أي موضوع، يُفضل استيعاب الأهداف المتوخاة منه، والأسئلة الأساسية التي تُطرح بخصوصه. فاستيعاب الأهداف ومعرفة الأسئلة يُعدان موجهَيْن أساسيين لقراءة المعطيات المقترحة أثناء تناول الموضوع.

ومن غير شك، سيترك الاطلاع على المعارف المقدمة والإجراءات العملية المقترحة بعض الجوانب غامضة غير مفهومة أو غير مكتملة. لذا يمكن لمستعمل الدليل، وهو يقرأ المعطيات المقدمة، أن يتوسع في قراءته بالانفتاح على المراجع المختصة، أو استكمال فهمها بالاستفادة من مجزوءة التكوين المختص لهذا الغرض.



القسم الأول:
أسس التربية الدامجة ومرتكزاتها

تقديم القسم الأول

يهم هذا القسم التربية الدامجة من حيث مفهومها وفلسفتها وأسسها ومرتكزاتها، وذلك من منطلق أن العمل بفصل دراسي دامج لا يمكنه أن يستقيم بغير الرجوع إلى فهم معنى هذه التربية، وما يميزها عن أنماط أخرى من التربية. لقد ظلت فئات الأطفال في وضعية خاصة، وعلى رأسهم الأطفال في وضعية إعاقة، منذ زمن طويل لا يستفيدون من حقهم في التمدرس، وإن أتيحت لبعضهم فرصة التمدرس، فهم لا يستفيدون منها مع نظرائهم الموجودين في فصول دراسية تُعتبر «عادية».

إن تجربة أقسام الإدماج المدرسي قد لعبت دورا مهما في تيسير سبل استفادة الأطفال في وضعية إعاقة من التربية المدرسية، والتأهيل للاندماج في الفصول العادية، إلا أن هذه التجربة، وبتخصيصها أقساما خاصة داخل المدرسة يجتمع فيها عدد من الأطفال من إعاقات مختلفة، جعلتها تتعرض لانتقادات يدور معظمها حول مشكل العزل الذي يخضع له الأطفال، وهو عزل يفوت عليهم، من الناحية التربوية، فرصا ثمينة للتفاعل مع مختلف فئات الأقران من جهة، والاستفادة من التعلم المشترك مع الآخرين باعتماد طرق وأساليب مكيفة تستجيب لاحتياجات كل طفل من جهة ثانية.

وللوعي بهذا الإشكال الذي حذا بكثير من المشتغلين في حقل الإعاقة والأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة إلى إقرار التربية الدامجة، تم التركيز في هذا القسم على محورين اثنين.

يدور المحور الأول حول التربية الدامجة من حيث مفهومها وأسسها ومرتكزاتها، وقد أفْرِدَتْ لهذا المحور موضوعاتٌ تسلط الضوء على:

- الموانع التي تحول دون تمدرس جميع الأطفال، واستفادة ذوي الإعاقة من الحق في التربية؛
- معنى التربية الدامجة وما يميزها عن غيرها من الأنماط الأخرى للتربية؛
- الأسس والمرتكزات التي تنطلق منها هذه التربية في نظرتها للعملية التعليمية واستراتيجياتها البيداغوجية وأدوات اشتغالها.

ويدور المحور الثاني حول الإعاقة من حيث معناها وأصنافها. وقد عالج هذا المحور موضوعان أساسيان هما:

- التمثلات والإدراكات الاجتماعية حول الإعاقة؛
- معنى الإعاقة ومختلف أصناف القصور التي تنضوي تحتها.



دليل المدرسين في التربية الدامجة للأطفال في وضعية إعاقة	
القسم الأول:	أسس التربية الدامجة ومرتكزاتها
المحور الأول:	مفهوم التربية الدامجة وأسسها ومبادئها
الموضوع: 1	الحواجز الحائلة دون تمدرس جميع الأطفال وكيفية رفعها

تعريف بالموضوع

تفيد المعطيات الإحصائية المتوفرة حول الأطفال البالغين سن التمدرس أن هناك أعدادا كبيرة من الفتيات والفتيان لم يلجوا المدرسة نهائيا، أو أنهم ولجوا المدرسة، لكنهم سرعان ما غادروها مبكرا دون أن ينهوا فترة التعليم الإجباري.

ففي العالم، وحسب إحصائيات منظمة اليونسكو لسنة 2017، تبين أن طفلا واحدا من كل خمسة أطفال غير متمدرس، وأن هناك حوالي 263 مليون طفلا ويافعا يوجدون خارج منظومة التربية والتكوين. ويتوزع هذا العدد بحسب الأسلاك التعليمية إلى 63 مليون طفل وطفلة في سن التمدرس بالسلك الابتدائي، و61 مليون في سن التمدرس بالسلك الإعدادي، و139 مليون في سن التمدرس بالسلك الثانوي.

ويقدر عدد الأطفال غير المتمدرسين أو المنقطعين عن الدراسة بالمغرب بحوالي مليون طفلة وطفل، موزعين حسب الأسلاك التعليمية إلى 430.000 في سن التمدرس بالتعليم الأولي، و68.000 في سن التمدرس بالابتدائي، و400.000 بالإعدادي، وذلك بالرغم من الجهود الكبيرة التي بذلتها الدولة، عبر وزارة التربية الوطنية وشركائها من أجل توفير فرص ثانية لمن لم تتح لهم إمكانية التمدرس ومحاربة الهدر المدرسي في صفوف التلاميذ المهددين بالانقطاع عن الدراسة.

تثير هذه الإحصائيات أسئلة كثيرة ترتبط بمدى النجاح في ضمان حق التربية للجميع، وبالعوامل الكامنة وراء عجز الأنظمة التعليمية عبر العالم عن توفير التمدرس لمختلف فئات الأطفال، بغض النظر عن خصوصياتهم وظروفهم وإمكانات تعلمهم.

يقود الخوض في مثل هذه الجوانب إلى الحديث عما يعرف بالحواجز المانعة للتربية، وهي حواجز تتطلب من كل متدخل في المجال التربوي أن يقوم بدوره باعتماد إجراءات عملية تيسر ولوج الفئات غير المتمدرسة لتأمين حقها في التمدرس.

أهداف الموضوع

- حصر فئات الأطفال واليافعين الذين تعترضهم حواجز تحول دون ولوجهم للمدرسة؛
- تعرف الحواجز المانعة لتمدرس جميع فئات الأطفال واليافعين وإبراز مميزاتها؛
- الوقوف على دور الفاعلين التربويين في رفع الحواجز المانعة للتمدرس.

الأسئلة الأساسية

- ما هي فئات الأطفال واليافعين الأكثر عرضة للحواجز التي تحول دون استفادتهم من الحق في التربية؟
- ما هي هذه الحواجز للتربية، وما طبيعتها؟
- ما الذي يمكن أن يقوم به المديرون لرفع ما يرتبط منها بأدوارهم ووظائفهم؟

فئات الأطفال ضحايا الحواجز المانعة للتربية

كل طفلة وطفل غير ملتحق بالمدرسة، ولأي سبب من الأسباب، يعتبر ضحية للحواجز المانعة من التمدرس. ويدخل في هذا الإطار، بمختلف المنظومات التربوية، فئات كثيرة من الأطفال، منها:

- أطفال الشوارع؛
- أطفال الأسر المعوزة؛
- الفتيات (خاصة في الوسط القروي)؛
- أطفال الرحل؛



- الأطفال اليتامى؛
- الأطفال الذين يعانون من قصور ما (في وضعية إعاقة)؛
- الأطفال ذوو اضطرابات التعلم؛
- الأطفال المصابون بداء فقدان المناعة؛
- أطفال الأسر اللاجئة؛
- الأطفال ضحايا الكوارث؛
- أطفال الأقليات العرقية.

ويعتبر الأطفال في وضعية إعاقة من ضمن فئات الأطفال الأكثر تهميشا وإقصاء، بالنظر إلى أنهم غالبا ما يتم الإجهاز على حقهم في تربية ذات جودة.4

الحواجز الحائلة دون الاستفادة من التربية

مهما تعددت الأسباب المانعة لتمدرس فئات الأطفال أعلاه، فهي ترجع في المجمل إما إلى عائق في الولوج إلى المدرسة، وإما إلى عائق في قدرة المدرسة على الاحتفاظ بهؤلاء الأطفال.

وتصنف الحواجز المانعة للتمدرس إلى ثلاث فئات متمايزة:

حواجز مرتبطة بالمحيط:	ويندرج ضمن هذه الفئة من الحواجز كل العوامل المادية والجغرافية والبشرية (العلائقية غير المشجعة على التمدرس)، ومنها أساسا: - بُعد المدرسة عن مقر سكنى التلاميذ؛ - غياب المراحيض؛ - غياب الولوجيات داخل المؤسسة التعليمية بالنسبة للأطفال ذوي قصور حركي؛ - اضطراب المناخ العام للمؤسسة من حيث العلاقات والتواصل؛ - عدم قدرة الأسرة على تحمل نفقات التمدرس.
حواجز مرتبطة بالاتجاهات:	- وتدخل فيها التمثلات والمواقف السلبية التي تعيق التمدرس والإقبال عليه، ومنها بالأساس: - عدم ثقة الآباء في المدرسة والتمدرس؛ - اعتبار الآباء ممارسة الأطفال لعمل يدر دخلا للأسرة أفضل بكثير من تضييع الوقت في الدراسة؛ - سيادة الممارسات التمييزية بين الأطفال داخل المدرسة؛ - طغيان الأحكام المتسرعة السلبية لدى بعض المديرين؛ - الإقرار بعدم القدرة على الاندماج والمسايرة بسبب قصور معين.
حواجز ذات طبيعة مؤسساتية:	- وتندرج ضمنها القوانين والتنظيمات والإجراءات العملية التي لا تيسر الولوج إلى المدرسة، أو تحول دون مشاركة بعض فئات الأطفال في مختلف أنشطتها، منها مثلا: - قصور النصوص التنظيمية عن تغطية حاجات جميع فئات الأطفال، كما أن أغلب هذه النصوص غير ملائم؛ - الاكتظاظ داخل الفصول الدراسية مما يعوق اهتمام المدرسين بالحالات التي تستدعي اهتماما خاصا؛ - جمود ونمطية التنظيمات والتصورات التربوية وقصورها عن التخطيط للأنشطة التربوية بما يراعي حاجات الأطفال في وضعية إعاقة؛ - ضعف كفايات المديرين فيما يقدرهم على الاستجابة للحاجات الفردية لجميع الأطفال؛ - عدم وجود مناهج تربوية مكيفة والملاءمة لجميع فئات الأطفال؛ - غياب تقويم يلائم خصوصيات الأطفال في وضعية إعاقة.

4 - OMS & la Banque Mondiale, in : Rapport mondial sur le handicap, UNESCO, Paris, 2011.

دور المدرس(ة) في رفع الحواجز

إن أنت آمنت بأن الطفل غير الممدرس لا ذنب له في تلك الحواجز المذكورة أعلاه، وأن مكانه الطبيعي هو المدرسة، وأن له الحق في تربية ذات جودة، فإن بإمكانك، انطلاقا من أدوارك ومهامك الموكولة إليك، أن تقوم بأشياء كثيرة تساعد الأطفال ضحايا الحواجز المانعة للتمدرس على استفادتهم من التربية.

يمكنك الاشتغال في اتجاهين؛ أولهما استحضار مجموعة من القواعد الموجهة لعمل المدرس(ة)، بما يعينه على بلورة قناعة فكرية منفتحة على مختلف حالات المتعلمين؛ وثانيهما مجموعة من الإجراءات العملية المشجعة على استقطاب جميع فئات الأطفال وتشجيعهم على التمدرس.

أولا – قواعد لتشكيل قناعة فكرية منفتحة

لقد خلصت الدراسات النفسية والتربوية المعاصرة في مجال النمو والتعلم عند الأطفال، إلى أن هناك مبادئ أو قواعد أساسية يتعين أخذها بعين الاعتبار من لدن المدرسين في كل عمل تربوي يستهدف تربية الطفل(ة) وتعليمه، منها أساسا:

- إن الفروق الفردية بين الأطفال وطبيعة شخصياتهم تنعكس على نمط تعلمهم، إذ لا يستوعبون المعارف نفسها ولا بالدرجة نفسها، كما لا يفهمونها بالطريقة نفسها.
- إن كل الأطفال مهما كانت وضعيتهم، يمكنهم أن يتعلموا لو نحن انطلقنا من إمكاناتهم الفعلية، وأخذنا في الحسبان حاجاتهم الأساسية، واشتغلنا معهم وفق استراتيجياتهم الذهنية.
- إن كل فصل دراسي، وفي أي مستوى تعليمي، من المفترض أن يضم خليطا غير منسجم من الأطفال، من حيث طبيعة نموهم، وخبراتهم الحياتية، وإمكاناتهم الفكرية والوجدانية والاجتماعية، والصعوبات التي يشكون منها؛
- إن كل طفل، مهما كانت هشاشة وضعيته، يتطور ويتغير نحو الأفضل، إن أُعِدتْ له بيئة محفزة، وأُخِذتْ دوافعُه وحاجاتُه بعين الاعتبار. وبالمقابل، إن كل طفل مهما كانت إمكانياته متطورة وثرية، تتراجع قدرته في التعلم ويتقهقر مستواه الدراسي، إن لم يجد في الدراسة وتعامُلِ المديرين والمدرسين ما يستثيره ويشجعه على توظيف إمكاناته.

ثانيا – إجراءات عملية لاستقطاب الأطفال والتشجيع على التمدرس

من الممكن في هذا المجال القيام بما يأتي:

- توسيع الخبرة المهنية في مجال التعامل مع فئات الأطفال في وضعية صعبة، أو ذوي الاحتياجات الخاصة، عبر القراءات الخاصة والتكوين الذاتي، وحضور التكوينات المنظمة في الموضوع من طرف الجهات المعنية؛
- البحث في النصوص التنظيمية عما يُظهر هامشا خاصا في العناية بالأطفال في وضعية خاصة، وإبرازه من خلال الممارسة الفعلية، لتكوين مرجعية تشريعية تؤصل للعناية بجميع فئات الأطفال داخل الفصل الدراسي؛
- فحص بعض المراجع والوثائق ذات الصلة بالموضوع، لتكوين مرجعية بيداغوجية تؤطر العمل في مجال التعامل مع مختلف فئات الأطفال المتمدرسين، وتساعد على بناء نظام من العلاقات البيداغوجية المحفزة على التمدرس؛
- القيام باجتهادات خاصة، أو المشاركة في بعض المبادرات الجماعية، التي تسهم في تطوير الخبرات المهنية للمتدخلين في مجال رفع الحواجز المانعة للتمدرس وتشجيع ذلك؛[5]
- التنسيق مع مختلف الأطراف المعنية داخل المدرسة وخارجها لتكريس التوجه نحو الاهتمام بجميع فئات الأطفال في سن التمدرس، لاستقطابهم للتسجيل بالمدرسة، والاحتفاظ بهم في صفوفها إلى غاية إستكمال فترة التعليم الإجباري؛
- التواصل مع محيط المؤسسة بغاية تقاسم الأفكار والمبادرات الرامية إلى الاشتغال المشترك حول رفع موانع التمدرس والإكراهات المغذية لها.

5 - من ضمن المبادرات الجماعية الممكن اعتمادها في هذا الإطار «عملية من الطفل إلى الطفل» الخاصة بالتعبئة حول التمدرس بمشاركة الأطفال (Child to Child).

دليل المدرسين في التربية الدامجة للأطفال في وضعية إعاقة	
القسم الأول:	أسس التربية الدامجة ومرتكزاتها
المحور الأول:	مفهوم التربية الدامجة وأسسها ومبادئها
الموضوع: 2	ما المقصود بالتربية الدامجة، وما هي الأنماط المختلفة للتربية؟

تعريف بالموضوع

كثيرا ما يخلط البعض بين الخدمات التربوية التي تقدم لفائدة الأطفال في المدرسة، ويعتبرها خدمات مناسبة لجميع الأطفال. وهذه الخدمات تندرج في إطار نفس النمط التربوي الذي يُعرف عادة بالتربية المدرسية التي تؤطرها تنظيمات مؤسساتية وتربوية محددة. والواقع أن هناك أنماطا مختلفة من التربية التي يمكن أن تقدم للمتعلمين. وقلما يتم التدقيق في الاختلاف الموجود بين هذه الأنماط.

وفيما يخص الأطفال في وضعية إعاقة، فإن أغلب الأدبيات التربوية تتحدث عن وجود ثلاث مقاربات متمايزة فيما بينها:

- المقاربة القائمة على الفصل والتمييز، والتي ترى أن الأطفال في وضعية إعاقة ينبغي أن يصنفوا حسب نوع الإعاقة، وأن يوضعوا بمؤسسة «خاصة» تستجيب لاحتياجاتهم المرتبطة بنوع القصور الذي يحملونه.
- المقاربة الإدماجية التي ترى أن هؤلاء الأطفال يجب أن يوضعوا في مؤسسة تعلمية عادية في أقسام خاصة، أو في قسم عادي في غياب المساعدة والدعم الملائمين.
- المقاربة الدامجة التي تؤكد على الاعتراف بضرورة تغيير القناعات والسياسات والممارسات التربوية داخل المؤسسات التعليمية، وذلك من أجل الاستجابة لمختلف الاحتياجات الفردية لجميع المتعلمين.

أهداف الموضوع

- تعرف أنماط التربية المدرسية المختلفة الممكن اعتمادها مع في وضعية إعاقة؛
- تحديد معنى التربية الدامجة وخصائصها المميزة؛
- إبراز الفرق بين التربية الدامجة والأنماط الأخرى للتربية.

الأسئلة الأساسية

- ما المقصود بالتربية الدامجة في الأدبيات التربوية، وما هي مميزاتها الأساسية التي تميزها عن غيرها من أنماط التربية؟
- ما هي الأنماط المختلفة للتربية المدرسية؛
- بماذا يتميز كل نمط عن نمط آخر؟

مفهوم التربية الدامجة

تعريف منظمة اليونسكو:	تعرف منظمة اليونسكو[1] التربية الدامجة بأنها: «تربية مبنية على حق الجميع في تربية ذات جودة تستجيب لحاجات التعلم الأساسية، وتثري وجود المتعلمين. ولأنها تتمحور بالخصوص حول الفئات الهشة، فهي تحاول أن تطور بالكامل إمكانات كل فرد. ولذلك يكون الهدف النهائي للتربية الدامجة ذات جودة هو إنهاء جميع أشكال التمييز وتعزيز التماسك الاجتماعي».

تعريف منظمة إعاقة دولية:	وتعرفها منظمة إعاقة دولية[2] (lanoitanretnI pacidnaH) بأنها: «تعني نظاما تربويا يأخذ بعين الاعتبار في مجال التعليم والتعلم الاحتياجات الخاصة لكل الأطفال واليافعين الموجودين في وضعية تهميش وهشاشة، بمن فيهم الأطفال في وضعية إعاقة. إنها تستهدف إزاحة التهميش عن الجميع وتحسين شروط التربية للجميع».

انطلاقا من التعريفين، يتضح أن التربية الدامجة تخدم أهداف التربية للجميع، وتضمن تكافؤ الفرص بين المتعلمين وتحقيق المساواة والإنصاف في التعلم. ومن ثم، فهي تَعتبر المؤسسة التعليمية عبارة عن فضاء لاستقبال جميع الأطفال كيفما كانوا، وتوفر لهم شروط نجاحهم بالرغم من مشاكلهم وصعوباتهم والقصور الذي يحملون، مما يجعلها في النهاية متميزة عن غيرها من الأنماط التربوية الأخرى.

أنماط التربية المدرسية

يتحدث المهتمون بمجال التربية الدامجة عن وجود أربعة أنماط من التربية متمايزة فيما بينها، وكل نمط منها يعكس فلسفة خاصة في التعاطي مع الظاهرة التربوية ومع المستفيدين منها. وهذه الأنماط تمثل في الواقع التطور الحاصل على مستوى تأمين حق التربية لجميع الأطفال واليافعين. فمن التربية العادية التي لم تكن تعير اهتماما ملحوظا للأطفال الموجودين في وضعية إعاقة، إلى التربية الخاصة التي أفردت رعاية خاصة لهؤلاء الأطفال في فضاء خاص بهم، إلى التربية الإدماجية التي منحتهم مكانا داخل المدرسة العادية، لكن مع إرغامهم على التكيف مع نظامها بما هو عليه على مستوى البرامج والطرق وإجراءات التقويم، إلى التربية الدامجة التي حاولت تجاوز نقائص التربية الإدماجية وخلق تصور جديد للتعاطي مع الأطفال في وضعية إعاقة داخل فصل دراسي عاد.

والجدول أسفله يبين الفرق بين هذه النماذج بحسب نوعية التعامل مع الأطفال والخدمات التربوية التي تقدم لفائدتهم:

	التربية العادية	التربية الخاصة	التربية الإدماجية	التربية الدامجة
الأطفال المستفيدون	أطفال عاديون	أطفال ذوو احتياجات خاصة	أطفال ذوو احتياجات خاصة (ملزمون بالتكيف)	جميع الأطفال (مختلفون لكنهم يتعلمون)
خصوصية المدرسين	مدرسون عاديون	مدرسون / مربون خاصون	مدرسون عاديون (مع تكوين خاص)	مدرسون دامجون
الفاعلون المساهمون	جمعية الآباء	فريق طبي وشبه طبي جمعية شريكة	فريق طبي وشبه طبي جمعية شريكة	فريق تربوي فريق طبي وشبه طبي جمعية شريكة جمعية الآباء الأسر
نوع البرامج الدراسية	برامج دراسية عادية	برامج خاصة	برامج خاصة إلى عادية	برامج مكيفة ومرنة
المؤسسة المحتضنة	مدرسة عادية	مراكز خاصة	أقسام خاصة ضمن مدرسة عادية	مدرسة دامجة ملزمة بالتغيير

دليل المدرسين في التربية الدامجة للأطفال في وضعية إعاقة	
القسم الأول:	أسس التربية الدامجة ومرتكزاتها
المحور الأول:	مفهوم التربية الدامجة أسسها ومبادئها
الموضوع: 3	ما هي مرتكزات وأسس التربية الدامجة؟

تقديم الموضوع

يتناول هذا الموضوع تحليل أسس ومرتكزات التربية الدامجة، بالنظر إلى أنها فلسفة ذات أبعاد ثقافية واجتماعية ونفسية، قبل أن تكون إجراء تربويا، وبالتالي فهي تشكل منظومة فكرية ترتكز على مقومات ومبادئ تمت صياغتها وفقا لتراكم معرفي وفلسفي أسسته تيارات سوسيولوجية وحقوقية وبيداغوجية.

إن تحديد المرتكزات والأسس التي تنبني عليها التربية الدامجة، هو تعميق لتحديد مفهومها وتمييزها عن باقي الممارسات البيداغوجية التي استهدفت إشكالية تحقيق المساواة والعدالة الاجتماعية في مجال التربية والتعلم.

أهداف الموضوع

يعتبر هذا الموضوع أهمية بالغة بالنسبة لهذا الدليل، لكونه يحدد طبيعة وهوية التربية الدامجة، ويميزها عن باقي الإجراءات التربوية التي تم الاشتغال بها مع الفئات ذات الحاجيات الخاصة.

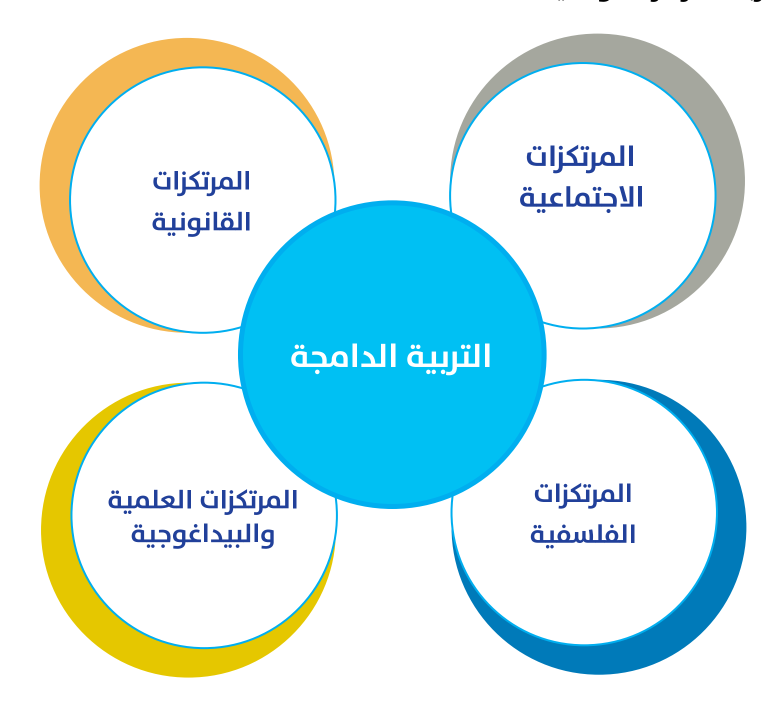
وترمي البطاقة الخاصة بهذا الموضوع إلى تعزيز المعرفة بطبيعة التربية الدامجة وتمييزها عن أنماط أخرى من التكفل التربوي بالأشخاص في وضعية إعاقة، والأطفال منهم بشكل خاص. ذلك أن فهم طبيعة التربية الدامجة لا يمكن أن يكتمل من خلال تقديم تعريفات، بل لابد من التداول حول مبادئ ومرتكزات هذه التربية.

الأسئلة الأساسية

- تحاول هذه البطاقة الإجابة عن السؤالين التاليين:
- ما هي المرتكزات التي انبنت عليها التربية الدامجة؟
- ما هي المبادئ التي تشكل فلسفة التربية الدامجة؟

مرتكزات التربية الدامجة

تنبني التربية الدامجة على أربعة مرتكزات، وهي:



إن كل مرتكز من هذه المرتكزات هو نتاج سيرورة تاريخية من الاشتغال والاجتهاد الذي أسهمت فيه أطراف متعددة (منظمات حقوقية ودولية، منظمات الأمم المتحدة، مؤسسات المجتمع المدني، علماء، سياسيون ومفكرون...). لذلك جاءت التربية الدامجة استجابة لتطور حاجة اجتماعية ومجتمعية، ولتطور فكري مرتبط بفلسفة وقيم إنسانية، وفي نفس الوقت ونتيجة لتراكم معرفي في الوقت نفسه، أدى إلى تصورات بيداغوجية جديدة مبنية على تمثلات جديدة للتعلم والتربية.

المرتكزات الاجتماعية والقانونية:

أسهمت الحركات الإنسانية والمنظمات الحقوقية ومؤسسات المجتمع المدني في الدفع إلى تبني مقاربات جديدة في مجال الحق في التعلم، ولكن أيضا في فلسفة دمج الأقليات والفئات الهشة، وتحقيق العدالة الاجتماعية، ونبذ الإقصاء، واحترام الاختلاف، وتعزيز مفهوم المواطنة والعيش المشترك.

وتستمد التربية الدامجة تصوراتها من هذه الشعارات والمبادئ التي سرعان ما كان لها أثر على إصدار مواثيق واتفاقيات دولية.

فقد نص ميثاق الأمم المتحدة لحقوق الإنسان الصادر في 1948 ضمن مادته 26على أن: «كل إنسان له الحق في التربية». فبرز الحق في التربة الدامجة ضمن القواعد الإثنين والعشرين لتكافؤ فرص الأشخاص في وضعية إعاقة، وهي القواعد التي حددتها الأمم المتحدة في دجنبر 1993. وتنص إحدى هذه القواعد على ما يلي: « الأشخاص المعاقون يشكلون جزءا من المجتمع، ولهم الحق في أن يبقوا ضمن جماعاتهم الأصلية. وعليهم أن يتلقوا الدعم الذي يحتاجونه ضمن البنيات العادية للتربية والصحة والشغل والخدمات الاجتماعية».

المرتكزات الاجتماعية والاقتصادية:

يحيل هذا المرتكز على حاجة اجتماعية أساسية هي الحاجة إلى التناغم والتوازن والأمن، باعتبارها حاجات ضرورية للتطور، إذ إن مجتمعا تتجاذبه الصراعات، ويفتقر إلى التلاحم والتضامن بين الفئات المختلفة، لا يمكنه امتلاك أدوات التقدم. وتسهم التربية الدامجة في ذلك التناغم من خلال حرصها على تنشئة الأطفال، كل الأطفال، على قبول الاختلاف، وأهمية التعاون والعيش المشترك من خلال العلاقات التي ينسجونها داخل المدرسة وفصولها الدراسية، وكذا التفاعل الإيجابي الذي يدبره المدرس(ة) وهو ييسر المشاريع البيداغوجية للمتعلمين.

إن تواجد الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في فصول عادية هو تربية على المواطنة وعلى العيش في المجتمع مع أشخاص مختلفين لكن لهم الحقوق نفسها. ويهيئهم لهم لمرحلة الرشد وتحمل المسؤولية، فيكونوا أقل وَصْماً، وأقل ميزا، وأكثر قابلية للدمج والاندماج. سواء على مستوى المواقف والممارسات.

> العيش المشترك هو أن نفعل بشكل مشترك. وأن نفعل معا أمر ضروري لكون التجربة هي التي تجعلنا نكتشف أن العيش المشترك ليس أساسيا فقط، بل ومصدر متعة وإبداع أيضا. وإذا أردنا أن نتعلم بعض الأشياء التي هي من صميم القيم من مثل المشاركة والتضامن وروح الجماعة من دون أن تتاح لنا فرصة ممارستها واقعيا، فإن ذلك يبقى أمرا اصطناعيا وقليل الجدوى.

أما على المستوى الاقتصادي، فقد أوضحت دارسات أن التربية الدامجة أقل كلفة من الناحية المادية، حيث إن تعليم جميع الأطفال في أقسام عادية يفيد في تفادي كلفة إحداث أقسام ومدارس ومراكز مختلفة. لقد أثبتت دراسة أجريت بكندا أن عدم دمج الأطفال في وضعية إعاقة في الشغل مثلا قد يكلف الاقتصاد خسارة تصل إلى %7,7 من الدخل الخام.

المرتكزات الفلسفية:

يعتبر تمتيع الأطفال بحقهم في التمدرس ضمن فضاءات عادية، ومن دون ميز أو وصم، أمرا أخلاقيا ينم عن احترام قيم إنسانية نبيلة، ومنها تقدير الناس وتثمين إمكانياتهم كيفما كانت قيمة تلك الإمكانيات.

وتجد التربية الدامجة أيضا مرتكزاتها في قيمة المساواة والتي تعتبر إحدى القيم الأخلاقية والفلسفية الأساسية، وفي قيمة التعاون والتساكن والعيش المشترك، بالإضافة إلى قيمة الإنصاف.

وتبقى التربية الدامجة فلسفة مؤمنة بقيمة محاربة الوصم والميز، إذ لا تنظر إلى الأشخاص ذوي الاحتياجات الخاصة إلى قصورهم أو إعاقاتهم، بل إلى إمكانياتهم وقدراتهم، وهي فلسفة إيجابية تشجع على التطور، وتحفز بذل الجهد، وتزرع الثقة بالنفس.

المرتكزات العلمية والبيداغوجية:

لعل من المرتكزات البيداغوجية والسيكولوجية التي تشكل دعامة التربية الدامجة، اعتبار النجاح في التعلم غير مرتبط بالفرد، بقدر ما يرتبط بنوعية وطبيعة الوساطة التربوية. إذ ليس هناك شخص عاجز عن التعلم، بل هناك وساطة عاجزة عن القدرة على إيجاد التقنيات والطريقة الملائمة التي تسمح بنقل المتعلم(ة) من منطقة التعلمات التي يمتلكها (على قلتها وضعفها)، إلى منطقة التعلمات المجاورة كما يقول فيكوتسكيVigotsky[6]. ومن تلك المنطقة الثانية التي تتحول إلى منطقة مكتسبة، نحو منطقة ثالثة تكون مجاورة للثانية، وهكذا دواليك.

إن اعتماد التربية الدامجة على السوسيوبنائية، يبرز أيضا أن بناء التعلمات يحدث نتيجة التفاعلات والصراعات، مما يسمح للاختلاف بأن يشكل أداة ناجعة لتعلم أفضل.

مبادئ التربية الدامجة:

تستند التربية الدامجة إلى مجموعة من المبادئ، تمت الإشارة إلى بعضها عند الحديث عن المرتكزات الفلسفية، ومن بين تلك المبادئ، يمكن ذكر ما يأتي:

مبدأ المدرسة للجميع:

وهو مبدأ يركز على حق كل طفل في أن يجد له موقعا داخل المدرسة، كيفما كانت هويته الثقافية أو الاجتماعية أو الصحية. إذ على المدرسة أن تتسع لكل هذه التنوع والتعدد، وأن تنآى بنفسها عن الرفض والإقصاء.

مبدأ الحق في جودة التعلم:

إن التربية الدامجة لا تراهن على حق التعلم للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة ومنهم الأطفال في وضعية إعاقة فقط، بل كذلك الحق في جودة التعلم، مما يستلزم الاجتهاد من أجل ألا يكون تسجيل هؤلاء الأطفال شكليا، بل من أجل الحصول على تعليم يضمن وصولهم إلى أقصى ما يملكونه من إمكانيات، وفي ظروف تضمن كرامتهم.

مبدأ الإنصاف:

يختلف هذا المبدأ عن المساواة، إذ يرتكز على التمييز الإيجابي بما يضمن الوصول إلى المساواة في الحق، وليس في العوامل والظروف؛ لأنه إذا كانت المنطلقات متفاوتة، فإن المساواة في الظروف لا يمكن إلا أن تؤدي إلى مخرجات متفاوته.

مبدأ تكييف التعليم لا تكييف المتعلم:

وهو مبدأ يركز على أن يجد الطفل ذاته في المدرسة من خلال مشروعه البيداغوجي الشخصي، الذي يسمح له بالتطور وفق وتيرته الخاصة في الفهم والتعلم والإنجاز.

مبدأ المراهنة على الوساطة الاجتماعية:

وهو مبدأ يعتبر أن جودة الوساطة التربوية والاجتماعية هي الكفيلة بتطوير التعلم والشخصية؛ وتبقى الحلقة الأساس في نجاح الدمج؛ سواء في بعدها البيداغوجي (المدرسون والمربون) أم في بعدها الاجتماعي (الأسر، زملاء القسم).

6 https://arlap.hypotheses.org/9712 ; Consulté le 5/10/2018

دليل المدرسين في التربية الدامجة للأطفال في وضعية إعاقة	
القسم الأول	أسس التربية الدامجة ومرتكزاتها
المحور الثاني	تعريف الإعاقة وأصنافها
الموضوع 4	ما هي التمثلات والإدراكات الاجتماعية نحو الإعاقة؟

تعريف بالموضوع

تشكل التمثلات الاجتماعية عن الإعاقة واحدا من الحواجز التي يمكن أن تقف في وجه نجاح التربية الدامجة في مجتمع من المجتمعات. لذلك لا يمكن الحديث عن تنزيل مشروع هذه التربية، دون إثارة مشكل التمثلات والاتجاهات من الإعاقة، والتفكير في اعتباره إكراها حقيقيا ينبغي البحث عن سبل تغييره.

هذه البطاقة الموضوعاتية تُعنَى بخطورة هذه التمثلات وصلابتها، وأهمية التسلح الكافي بمختلف الوسائل من أجل تغييرها، بل يمكن القول إن هذا التغيير هو جوهر التربية الدامجة.

ولما كانت التمثلات الاجتماعية للإعاقة نتاجا لمعلومات ومعارف خاطئة حول الشخص في وضعية إعاقة، ولما كانت هذه التمثلات أيضا هي دينامو الممارسات، فإن تغييرها ينبغي أن يرتكز على تصحيح المعارف، وعلى تقويم الممارسات أيضا كمؤشر على تغييرها.

أهداف الموضوع

ترمي إثارة هذا الموضوع إلى التعريف بمفهوم التمثلات، وبكيفية تشكلها لدى الناس، من أجل القدرة على فهم بعض السلوكات، والتأثير فيها في الوقت نفسه، وتغييرها بما يسمح ببروز تمثلات واتجاهات جديدة.

- وهكذا يمكن تحديد أهداف هذا الموضوع كالتالي:
- تعرف مفهوم التمثل الاجتماعي ومحدداته؛
- تبين طبيعة التمثلات الاجتماعية حول الإعاقة والعوامل المشكلة لها؛
- معرفة الآثار المترتبة عن تلك التمثلات بما في ذلك تأثيرها على التربية الدامجة.

الأسئلة الأساسية

- ما المقصود بالتمثل الاجتماعي؟
- ما هي التمثلات الاجتماعية السائدة حول الإعاقة؟
- ما هي تأثيرات هذه التمثلات على حقوق الأطفال في وضعية إعاقة، وعلى التربية الدامجة؟

حول مفهوم التمثلات الاجتماعية

التمثلات الاجتماعية هي شكل من أشكال المعرفة الاجتماعية التي تشكلت جماعيا من طرف أعضاء مجموعة اجتماعية أو ثقافية واحدة، وتم تقاسم هذه المعرفة كي تشكل طريقة في التفكير وفي الحكم وفي تأويل أحداث الواقع اليومي. وهي بذلك تحدد علاقة هذه الجماعة بالعالم وبالآخر.

يعرفها مسكوفيتشيSerge Moscovici ، صاحب نظريات التمثلات الاجتماعية، بأنها طريقة لتأويل العالم ولفهم الواقع اليومي. إنها شكل من أشكال المعرفة الاجتماعية التي يقوم الفرد ببنائها لذاته بطريقة واعية إلى حد ما انطلاقا من خبراته الماضية، وما يعيشه حاليا، وما يرغب في العيش عليه مستقبلا. هذه التمثلات تقوم في نهاية المطاف بتوجيه ممارساته وسلوكه. لذلك كانت التمثلات تتضمن ثلاثة أبعاد: المعلومة، والاتجاه، ومجال التمثل.

التمثلات الاجتماعية		
المعلومة مجموع المعارف المنظمة حول الموضوع الاجتماعي	← **الاتجاه** وهو الموقف من الموضوع الاجتماعي (سلبي أو إيجابي)	← **مجال التمثل** يشمل ممارسة التمثل بحمولته الوجدانية والمعرفية المبنينة



وتلعب التمثلات مجموعة من الأدوار والوظائف، منها:

- وظيفة معرفية، تسمح بإدماج معارف جديدة ضمن إطار التفكير القديم (استيعاب ومواءمة)؛
- وظيفة تأويل وبناء الواقع، حيث يقوم الفرد أو الجماعة بتأويل المعطيات بما ينسجم مع الاتجاه (تحوير القيم، إيجاد المبررات، تفادي التنافر المعرفي...)؛
- وظيفة توجيه السلوكات والممارسات، فالتمثلات تلعب دور المحدد لما ينبغي القيام به وما لا ينبغي فعله.
- وهكذا يلاحظ أن التمثلات الاجتماعية ليست معطى ذهنيا فحسب، أي مجموعة من الصور الذهنية حول موضوع اجتماعي ما، بل هي أيضا مواقف وجدانية وممارسات فعلية.

التمثلات الاجتماعية السائدة حول الإعاقة

أثبتت العديد من الدراسات في مجال علم النفس الاجتماعي في الثقافة الغربية وما يدور في فلكها، أنه يتم تضخيم تقدير خصائص الفرد على حساب العوامل الخارجية التي تحيط بوضعيته، وذلك خلال محاولتها تفسير السلوك الإنساني. وهذا ما يبرر أن أغلب المقاربات التي تناولت الإعاقة نحت هذا المنحى حيث ركزت على الفرد عوض محيطه[7].

وهكذا ليس غريبا أن تسود المقاربة الطبية في المخيال الاجتماعي، وأن يتحدث الناس، وهم يتمثلون الشخص في وضعية إعاقة، عن العاهة أو النقص أو العجز، وليس عن عدم قدرة المحيط على التكيف مع حاجاته الخاصة أو إمكانياته.

إن هذا التمثل الاجتماعي المبرر بمسؤولية الفرد واستقلاليته، يخفي موقفا إيديولوجيا مضمرا يتجلى في عدم مصداقية مساءلة المحيط.

ويمكن القول أيضا إن صورة الشخص في وضعية إعاقة ضمن المخيال الاجتماعي، هي نتاج لسيرورة تاريخية. وبالتالي فالصورة التي يحملها المجتمع اليوم عن المعاق، هي نتاج مجموعة من الأساطير والأحداث والتصورات التي تراكمت عبر أحقاب (مثلا في القرن 17 كان يتم عزل كل من هو مختلف عن الناس «العاديين» ويرفض من طرف المجتمع، من مثل المرضى، والمنحرفين، والمتشردين، والحاملين لإعاقة. وفي المجتمع الإسلامي ومجتمعات أخرى تم ربط الإعاقة بالغضب الإلهي، وبالمس، وبالشيطان، والنحس، وبالأخطاء الأخلاقية التي تُربَط دائما بالمرأة).

إن مثل هذه الصور الذهنية التي أفرزتها ظروف وفلسفات اجتماعية قديمة، ما تزال بقاياها مهيمنة إلى الآن في كثير من المجتمعات. وتأخذ تفسيرات خرافية وغريبة في المجتمعات المتخلفة[8]، وتنحو في الغالب منحى سلبيا يدفع إلى الحذر والعزل والميز Discrimination والوصمStigmatisation .

7 - Isabelle Ville : Identité, représentations sociales et handicap ; in: http://www.moteurline.apf.asso.fr/IMG/pdf/identite_hp_IV_48-52. pdf ; consulté le 6/10/2018.

8 - أنظر في هذا الباب تمثلات المجتمعات الغرب - إفريقية حول الإعاقة في:

Idrissa Diop : Handicap et représentations sociales en Afrique Occidentale, in : https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2012-2-page-19.htm ; consulté le 6/10/2018.



تأثيرات التمثلات حول الإعاقة على حقوق الأطفال في وضعية إعاقة وعلى التربية الدامجة

إن هذه التمثلات ترتكز في منطلقها على معارف غير عقلانية خرافية، أو في أحسن الأحوال على معلومات خاطئة. وهكذا تخلق اتجاهات ومواقف سلبية من الشخص في وضعية إعاقة، تتباين بين الشفقة والاستصغار (تمثل العجز والقصور)، أو النفور (تمثل السوء)، الأمر الذي ينعكس على الموقف من دمج الشخص في وضعية إعاقة في الحياة العادية (مدرسة، شغل، خدمات عامة، إلخ...).

إن رفض الشخص في وضعية إعاقة واستصغاره لكونه مختلفا، يجعل من المجتمع يركز على إعاقته لا على إمكانياته التي لم يعمل المحيط على استثمارها وتوظيفها وتطويرها، بل يكتفي بطمسها وقتلها.

انطلاقا من هذا الاعتبار تبقى التمثلات الاجتماعية واحدة من معيقات التربية الدامجة للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، ومنهم الأطفال في وضعية إعاقة، لكونها تحجب النظر إلى إمكانيات الطفل في وضعية إعاقة وإلى قدرته على التعلم مع الأطفال الآخرين الذين يعتبرون «عاديين»9 في الفضاءات نفسها.

لذلك، وكما سيتم التركيز في كثير من عناصر هذا الدليل، يبقى تنزيل التربية الدامجة بالشكل التام والكامل رهينا بتغيير تمثلات المجتمع، وبالأخص الفاعلين التربويين من آباء، ومدرسين، ومديرين، وشركاء المدرسة، الذين هم بدورهم لا ينجون من كماشة تلك الإدراكات الاجتماعية. ولكي يتم الاشتغال وفق منطق هذه التربية، ينبغي التحرك في اتجاه تحويل النظر والتمثلات من الطفل «المعاق» إلى البيئة المدرسية والأسرية المعيقة.

9 - في دراسة حول اتجاهات المدرسين وعموم الناس من تمدرس الأطفال التوحديين أجريت بفرنسا سنة 2011 على 1028 شخصا من 18 سنة فما فوق و325 مدرسا، تبين أن 18 ٪ من المدرسين و29 ٪ من العموم فقط هم من يرون أن بإمكان أولئك الأطفال التعلم في فصول عادية، في حين اعتبرت الأغلبية أن مكانهم مراكز خاصة أو مستشفيات.

Collectif Autisme ::Campagne en faveur de la scolarisation des enfants autistes , Dossier de presse , 24-3-2011, P 9)).



دليل المدرسين في التربية الدامجة للأطفال في وضعية إعاقة	
القسم الأول:	أسس التربية الدامجة ومرتكزاتها
المحور الثاني:	تعريف الإعاقة وأنماطها
الموضوع: 5	ما المقصود بالإعاقة، وما هي مختلف أصنافها؟

تعريف بالموضوع:

غالبا ما تتفاوت الآراء ووجهات النظر والتعاريف حول طبيعة الإعاقة وخصائصها وتمظهراتها ومميزاتها وأشكال تأثيرها على الأشخاص في وضعية إعاقة وخاصة الأطفال منهم. كما أن تعريفات خاصة بالإعاقة تختلف بحسب المرجعية المؤسساتية أو العلمية أو التربوية التي اعتمدت في التعريف.

إن تعريف الإعاقة غالبا ما ارتبط أيضا بنوعية الإعاقة خاصة عندما يتم الرجوع إلى المقاربة الطبية المشخصة أو الواصفة لنوع الإعاقة وأعراضها، أو أنواع القصور المتعلقة بها، أو مستويات إمكانات وقدرات الشخص في وضعية إعاقة على تجاوز أعراض القصور والتمكن من مزاولة أنشطته الحياتية اليومية.

إن تمدرس الطفل في وضعية إعاقة، ومقاربة التدبير والتأطير التربوي الخاصة به تستوجب أن يتوفر المدير(ة) على تصور علمي وعملي واضح حول الإعاقة تعريفا وتصنيفا وتحديدا لأنواع القصور الخاصة بكل إعاقة على حدة، وذلك لتمكين اطر الإدارة التربوية من تقديم الخدمات الإدارية والتربوية المناسبة لطبيعة الإعاقة وإجراءات الدمج المدرسي المناسبة لها. وبالتالي توضيح أنواع خدمات العرض التربوي بما يتناسب مع أنواع الإعاقات التي تستقبلها المدرسة ضمن إطار مشروعها التربوي الدامج.

أهداف الموضوع:

- ضبط التعريفات المتعلقة بمفهوم الإعاقة وتحديد مرجعياتها.
- ضبط أصناف الإعاقة وأنواع القصور المتعلقة بها مع تحديد نقاط القوة ونقاط الضعف المرتبطة بها.

الأسئلة الأساسية:

- ما هو تعريف الإعاقة وما هي مرجعيات هذه التعريفات؟
- ما هي أصناف الإعاقات وما هي أنواع القصور المرتبطة بها؟

تحديد مفهوم الإعاقة ومرجعيات التعاريف الخاصة به:

يمكن تعريف الطفل في وضعية إعاقة باعتباره «الطفل الذي تعرض لاختلال وظيفي فزيولوجي أو سيكولوجي أو هما معا، ونتج عنه قصور أو عجز وظيفي أثر على نمو إمكانات وقدرات هذا الطفل الجسدية أو الحسية أو العقلية أو التواصلية، وعلى كفاياته وقدراته في القيام بالأنشطة الفردية اليومية الاعتيادية أو المدرسية»[10].

ومن المعلوم أن هناك عدة تعريفات للإعاقة وللشخص في وضعية إعاقة، تختلف بحسب المؤسسات أو الهيئات التي تصدر عنها، أو بحسب المقاربات التي اعتمدت في تناولها.

لقد نُظر إلى مفهوم الإعاقة من زوايا مختلفة بحسب الباحثين والدارسين والخلفيات الفلسفية أو الحقوقية أو السوسيوتربوية التي انطلقوا منها. ويمكن تلخيص أهم التعاريف والمقاربات التي حددت مفهوم الإعاقة في الخطاطة الأتية:

10 - الإطار المرجعي للهندسة المنهاجية لفائدة الأطفال في وضعية إعاقة، وزارة التربية الوطنية، مديرية المناهج، 2017، (بدعم من منظمة اليونيسيف) ص ص 34-35.



الإعاقة: المفهوم – التعاريف – المقاربات			
التصنيف الدولي للإعاقة CIH/1980	التصنيف الدولي للوظائف CIF/2001	التعريف حسب سيرورة إنتاج الإعاقة PPH	تعريف منظمة الأمم المتحدة ONU/2006
الإعاقة مرض أو اضطراب يؤدي إلى قصور في بعض الأعضاء أو وظائفها، وينتج عنه عجز في الأنشطة المتعلقة بهذه الأعضاء، مما يؤدي إلى نقص في أدوار الفرد تجاه الذات والمجتمع.	الإعاقة ناتجة عن مشاكل صحية (مرض أو اضطراب)، تؤثر على بنية الجسم ووظائفه، وتحد من نشاط الفرد وتقلص من إمكانات مشاركته في محيطه الاجتماعي.	ترتبط الإعاقة بالأسباب والعوامل التي ينتج عنها نقص أو تغيير جزئي أو كلي في عضو ما، يؤدي إلى قصور جسدي أو حسي أو ذهني، وينتج عنه ضعف القدرة على القيام بنشاط ما.	الإعاقة قصور ناتج عن إختلال أو فقدان أو غياب أو اضطراب في الأعضاء الفيزيولوجية أو العقلية أو الحسية للفرد ينتج عنه عجز وظيفي. وقد تضيف العوائق الاجتماعية حواجز أخرى تعمق العجز الذي تسببه الإعاقة.

المقاربة الطبية	المقاربة الاجتماعية	المقاربة الحقوقية
الإعاقة اختلال وظيفي جسدي، حسي، أو ذهني ينتج عنه قصور في الأداء البشري. هذا الاختلال له أسباب ونتائج عضوية مرتبطة بالذات وبالعوامل الخارجية. وهذا ما يستدعي مقاربة علاجية تخصصية.	الإعاقة لا تقترن بالشخص في وضعية إعاقة بل بمحيطه الاجتماعي والعوائق والحواجز الاجتماعية في المؤسسات وفي المحيط الاجتماعي: كانعدام الولوجيات والميسرات والخدمات المدرسية والاجتماعية الدامجة.	تنظر إلى الإعاقة والطفل في وضعية إعاقة باعتباره الشخص الذي يعاني من قصور في الوظائف الذهنية والجسدية نتج عنه تعرضه لنظرة وأفعال وممارسات تمييزية سلبية، والحرمان من الحقوق الأساسية كالحق في التمدرس الدامج.

أصناف الإعاقات وخصائصها:

اضطراب طيف التوحد:11

التعريف:	تعرف منظمة الصحة العالمية التوحد على أنه اضطراب نمائي يظهر في السنوات الأولى من عمر الطفل، يؤدي إلى خلل في التواصل الاجتماعي. يعتبر التوحد اضطرابا يرتبط أساسا بالتفاعلات الاجتماعية. وهكذا ومنذ السنوات الأولى، يظهر الطفل المصاب باضطراب التوحد صعوبة في الاستجابة للآخرين أو في إدراك مشاعرهم أي امتلاك القدرة على التعاطف empathie ، لكنه يمكن أن يعبر عن قدرات عقلية عالية أحيانا ومهارات قد لا تتواجد لدى الأطفال المسمون ''عاديين» (قدرات بصرية، الاشتغال المعرفي ضمن الروتين).
بعض الأعراض:	يشكل التوحد طيفا واسعا ومتباينا، لكن مجموعة من الأعراض تبقى مشتركة بين كل الأطياف، ومنها: - اضطراب في التواصل وليس في القدرة اللغوية؛ - التصرف كما لو أن الآخرين غير موجودين، حيث لا يستجيب لهم إلا قليلا كما يظهر عدم الاهتمام لما يريدونه؛ - تفادي التفاعل البصري مع الآخر؛ - عدم الاستجابة للمظاهر والعلامات الدالة على المشاعر؛ - اهتمامات أقل بالألعاب الجماعية؛ - استجابة أقل للألم لكن بحساسية أعلى للمثيرات الصوتية أو للمس؛ - الميل إلى الارتباط ببعض الأشياء أو الأشخاص وغلبة روتين الاقتران الوجداني بها.
نقط القوة (قدراته):	- يمكنه التدرب على بعض سلوكات التعلم؛ - يمكنه التدرب على بعض الأنشطة الجماعية كاللعب؛ - يمكنه أن يطور بعض العمليات الذهنية المركبة بسهولة.
حاجياته:	- يحتاج إلى تهييء خاص للمكان ويفضل أن يحافظ على مكان خاص به - يحتاج إلى تحرير طاقاته؛ - يمكن اختراق التوحد من خلال مساعدة الطفل على تدبير سلوكاته بما يسمح له بالاندماج؛ - يحتاج إلى تطوير تقدير الذات.

11 - نفس المرجع السابق ص ص 82 - 83

الإعاقة الذهنية:12

التعريف:	تعريف المنظمة العالمية للصحة: «حالة من توقف النمو الذهني أو عدم اكتماله يتميز بشكل خاص باختلال في المهارات يظهر أثناء دورة النمو، ويؤثر في المستوى العام للذكاء: أي القدرات المعرفية، واللغوية، والحركية، والاجتماعية. وقد يكون مع أو دون اضطراب نفسي أو حسي آخر.
بعض الأعراض:	<u>على المستوى الحسي – الحركي.</u> - بطء النضج النمائي لردود الفعل الإرادية؛ - ظهور مشاكل على مستوى حاسة البصر؛ - اضطرابات في بلع الأطعمة وإنتاج اللغة؛ - اضطرابات في السلوكات الحركية. <u>على المستوى العقلي - المعرفي.</u> - نقص القدرة على التمييز الإدراكي للمكان والأشخاص؛ - صعوبات في إدراك الوضعيات وتمييز المعطيات؛ - اضطراب في جمع المعلومات وتخزينها واستدعائها؛ - صعوبات في بناء اللغة (المعجم / التركيب). <u>المستوى الوجداني.</u> - قابلية كبيرة للاندماج الاجتماعي؛ - استجابات عاطفية قوية؛ - حساسية مفرطة اتجاه السلوكات السلبية.
نقط القوة (قدراته):	- قابلية التطور على مستوى الأداء السلوكي الحس – حركي؛ - قابلية التطور على مستوى العمليات الذهنية الأساسية – الاستقبال – الاستجابة للتعلمات– القيام ببعض المهام؛ - يمكنه تطوير سلوكات جديدة عبر التدريب.
بعض القصور:	- الاضطرابات الحس حركية؛ - اضطرابات التواصل والتبادلات اللغوية؛ - صعوبات القيام بالعمليات العقلية المركبة.

إعاقة الشلل الدماغي الحركي:13

التعريف:	- الشلل الدماغي الحركي IMC هو العجز الحركي ذو الأصل الدماغي هو «شلل المخ»، وهو إعاقة تؤثر على الحركة وعلى وضعية الجسم، ويحدث نتيجة تلف يصيب المخ قبل الولادة أو عند الولادة أو خلال السنوات الخمس الأولى من عمر الطفل، وقد يصيب الخلل العظام أو الأعصاب أو العضلات.
بعض الأعراض:	<u>على المستوى الحسي – الحركي.</u> - قد يكون الشلل الحركي في كل الأطراف، وقد يكون طوليا أو سفليا، وقد يكون الشلل كليا؛ - قد تكون هناك اضطرابات حركية مصاحبة؛ - فقدان القدرة على القيام بالوظائف الجسدية المتعلقة بالجسد وباقي الأنشطة الحياتية. <u>على المستوى العقلي - المعرفي.</u> - قد ترتبط هذه الإعاقة ببعض الاضطرابات الذهنية؛ - قد تؤثر الإصابة على التعبير التواصلي والنطق بالأصوات وإخراج الكلام؛ - قد تتأثر بعض العمليات الذهنية ببعض النقص وعدم التطور. <u>المستوى الوجداني.</u> - التغيرات المفاجئة في المزاج؛ - سيطرة نوبات الخوف والغضب نظرا للعجز الجسدي؛ - صعوبة النطق والتعبير قد تجعل التواصل صعبا في ميل الطفل إلى البكاء.
نقط القوة (قدراته):	- يمكن للطفل استعمال الأجزاء غير التالفة من جسمه وعضلاته وحركاته؛ - يمكن للطفل أن يطور تعلمات ومكتسبات عبر وسائل معلوماتية ومن خلال التدريب؛ - يمكن للطفل أن يتواصل بطرق مبتكرة.
بعض القصور:	- تأثير الإصابة الدماغية على قدرات الطفل الحركية وإمكاناته في إنتاج السلوكات؛ - عدم القدرة على التواصل المعبر والواضح؛ - الاضطراب والبطء في إنتاج العمليات العقلية.

12 - يمكن الرجوع إلى وثيقة الإطار المرجعي.... ص ص 107 – 112.
13 - نفس المرجع ص ص 136 - 139



الإعاقة السمعية:14

التعريف:	الإعاقة السمعية: هي تلك الاضطرابات الحسية السمعية التي تحول دون أن يقوم الجهاز السمعي عند الفرد بوظائفه أو تقلل من قدرة الفرد على سماع الأصوات المختلفة وتتدرج الإعاقة السمعية في شدتها من الصمم الخفيف إلى المتوسط، ثم الصمم الحاد والصمم العميق. وتنتج هذه الإعاقة إما أثناء الولادة، أو بسبب الأمراض التعفنية أو استخدام بعض الأدوية أو التعرض لأصوات حادة.
بعض الأعراض:	على المستوى الحسي – الحركي - غالبا ما تكون الإصابة مرتبطة بجهاز السمع والنطق وبالجهاز الصوتي، خاصة إدراك الأصوات ونطقها عند استقبالها أو باستعمال الآلة المساعدة. - الطفل ضعيف السمع قد يستجيب للكلام والأصوات المسموعة حوله إلا أن القدرات السمعية قد لا تستجيب لبعض الدرجات الصوتية. على المستوى العقلي - المعرفي - لا يعاني الطفل ذو الإعاقة السمعية من أي اضطرابات عقلية أو نقص في الذكاء؛ - قد تؤثر الإعاقة على بعض العمليات الذهنية عند عدم تعلم لغة الإشارات مبكرا وعدم التدريب. على المستوى الوجداني - سيطرة الاضطرابات الانفعالية بسبب عدم القدرة على التواصل والتبادل. - قد يميل الطفل إلى الانطواء والانعزال نظرا لعدم فهم أسلوبه وطلباته ورغباته.
نقط القوة (قدراته):	- الطفل يرى ويلاحظ ويفهم الظواهر ومعطيات التعلم، ويمكنه القيام بعمليات ذهنية مركبة؛ - يمكن للطفل أن يطور لغة الإشارات والتواصل لكي يتفاعل ويتعلم؛ - يمكن للطفل أن يستخدم الأدوات المعلوماتية بمهارة لكي ينمي ويطور تعلماته.
بعض القصور:	- ضعف السمع أو الصمم المتوسط والحاد غالبا ما يؤثر على بناء المعارف والتعلمات أو على إنتاج أصوات الكلام وبناء الإرساليات اللغوية؛ - عدم تعلم لغة الإشارات قد يؤثر سلبا على التفاعلات الصفية خلال التعلم.

الإعاقة البصرية:15

التعريف:	الإعاقة البصرية هي اضطراب/ اضطرابات مرتبطة بالوظيفة البصرية، وهي غالبا ما ترتبط بدرجة الإبصار وشساعة المجال البصري. ويتم التمييز بين عدة مستويات في الإعاقة البصرية منها: الإعاقة البصرية المتوسطة، الإعاقة البصرية الحادة، والعميقة وحالة العمى شبه المطلق والعمى المطلق.
بعض الأعراض:	على المستوى الحسي – الحركي. - إبصار مضبب يعيق إدراك أبعاد المكان، وتفاصيل الأشياء والأشخاص، مما يؤثر على الحركة ويخلق صعوبات في القدرة على التنقل والمبادرة السلوكية؛ - ضعف القدرة على قراءة الرموز والحروف والأعداد وأشكال الخط والكتابة بالإضافة إلى صعوبة إدراك الألوان. على المستوى العقلي - المعرفي. - لا تأثير للإعاقة البصرية على قدرات الذهن اللغوية والتواصلية، واستخدام العمليات العقلية؛ - غالبا ما تتأثر عملية التعلم والاكتساب بعدم القدرة على التحكم في المجال والأشياء وأدوات التعلم. على المستوى الوجداني. - غالبا ما تتميز علاقات ذوي الإعاقة الوجدانية بالانسجام في ظل انعدام التمييز السلبي.
نقط القوة (قدراته):	- الاعتماد القوي على حاستي السمع واللمس؛ - التفوق الكبير في استعمال بعض القدرات الذهنية كقوة الذاكرة وقوة الحفظ والاستظهار؛ - القدرة الكبيرة على التواصل الجيد والحوار التعلمي.

14 - انظر نفس المرجع ص ص 161 – 162.
15 - نفس المرجع، ص ص. 181 – 184.

بعض القصور:	- الاضطراب في التعامل مع وضعيات التعلم إذا لم يكن حامل الإعاقة متمكنا من تقنية برايل؛ - عدم التمكن من التفاعل مع مكونات المحيط المادي والاجتماعي والحياة المدرسية والشارع؛ - العجز عن إدراك تفاصيل الأشياء والأمكنة والأشخاص والأحداث ومكونات الفضاء.

اضطرابات التعلم:16

التعريف:	إن اضطرابات التعلم ترجع إلى عجز أو تأخر في واحدة أو أكثر من العمليات العقلية الأساسية المرتبطة باستخدام اللغة المنطوقة والمكتوبة: كعمليات النطق والقراءة والكتابة والتهجئة والحساب... وقد تكون ناتجة عن اضطراب في التفكير والفهم والإدراك، والاستماع والكلام وعن اضطراب أو تشوش الاستدلالات المعتمدة في العمليات الحسابية وغيرها.
أنواع اضطرابات التعلم:	عسر القراءة Dyslexie: إنها مجموع الاضطرابات الحادة والدائمة المتعلقة بتعلم واكتساب اللغة المقروءة والمكتوبة عند الأطفال ذوي ذكاء عاد. وتظهر في أخطاء القراءة غير النمطية، والكتابة غير المقروءة وصعوبات الانتباه والتركيز. عسر الإملاءDysorthographie أو اضطراب الكتابة الإملائية: وتتحدد في الاضطرابات المتعلقة باستيعاب أو تطبيق القواعد الإملائية في الكتابة التلقائية أو الإملائية. عسر الكتابةDysgraphie : وتتحدد في الاضطرابات التي تتمظهر كبطء حاد في إنجاز الإنتاج الكتابي الخطي أو التشكيل الكتابي للحروف والتمارين الكتابية. عسر الحسابDyscalculie : وترتبط باضطرابات القدرة على التحكم في المهارات المقترنة بالرياضيات (ضبط الأعداد وكتابتها، تحصيل الأرقام، إنجاز العمليات الحسابية، حل المسائل الرياضية والهندسية. عسر النطقDysphasie : أي اضطرابات نمو الكلام واللغة على مستوى الاستقبال والتعبير والتبادل وإرسال المعلومة، أو الاضطراب في صياغتها وتركيبها. عسر الحركة Dyspraxie: وهو اضطراب غير محدد يتميز بعدم التحكم السيكو-حركي في مقاطع الحركات والسلوكات ذات الصلة بالفم والأرجل واليدين، بسبب عدم التنسيق البصري الحركي. فرط الحركة المصحوب باضطراب الذاكرة وفقدان التركيز والانتباه: وهو اضطراب يتميز بكثرة الاندفاعية السلوكية، وعدم الإدراك المركز للمكان والأشياء، والأشخاص، وعدم التمكن من الاستماع للتعليمات وإنجاز المهام، وكثرة النسيان وعدم احترام القواعد، كما يتميز بالنشاط الحركي المفرط والعشوائي...
نقط القوة (قدراته):	- لا ترتبط اضطرابات التعلم بالتخلف الذهني أو نقص معامل الذكاء إلا في حال ارتباطها بإعاقات ذهنية حادة أو متوسطة. - يتواصل الطفل ويتبادل ويتفاعل بشكل عاد كما أنه يتعامل مع القواعد النظامية للمدرسة والفصل الدراسي بشكل عاد. - يمكن للطفل الاندماج الممنهج في سيرورات أنشطة التعلم إذا فهم المدرس(ة) مشاكله واضطراباته وساعده على فهمها وتجاوزها. - يستجيب هؤلاء الأطفال للتداريب الهادفة والتعلمات المعدلة للسلوك بسهولة ويسر.

16 - يمكن الرجوع إلى وثيقة الإطار المرجعي للهندسة المنهاجية ص ص 203 – 206.



القسم الثاني:
الممارسات التربوية الدامجة

تقديم القسم الثاني

يُعتبرُ هذا القسم جوهرَ محتويات الدليل. فهو يتوجه مباشرة إلى الممارسة المهنية للمدرس(ة) في ارتباطها بالتربية الدامجة، وتحديدا التربية الدامجة لفائدة الأطفال في وضعية إعاقة. ولصقل هذه الممارسة وتكييفها مع المقاربة الدامجة، تم الاشتغال على ستة محاور تغطي المشروع الدامج في مختلف أبعاده النظرية والمنهجية والعملية.

ولقد تم البدء بخصوصيات المدرس(ة) الدامج وأدواره وكفاياته المهنية، ثم تدارس مشروع القسم الدامج والمشروع البيداغوجي الفردي، وما يقتضيه ذلك من استراتيجيات تخطيط وتدبير وتقويم ومعالجة مكيفة مع مجموع الفصل، بحسب فئات الأطفال المتقاربين في الملامح العامة وأنماط التعلم، وأيضا بحسب الحالات الفردية التي تستلزم تعاملا مُفَرداً خاصا. وتم إنهاء القسم بتقويم وقع سيرورة الدمج على المتعلمين وعلى المدرس(ة) نفسه، من حيث مواقفه واتجاهاته ومهاراته وكفاياته.

كل موضوعات هذا القسم ترمي إلى إطلاع المدرس(ة) على مقومات وأدوات العمل في قسم دامج، وإدخاله في سيرورة الدمج تصورا وتنظيما وأداء. ولذلك تم التركيز أكثر، في تناول أغلب الموضوعات المدرجة في الدليل، على مقاربات بيداغوجية تراعي احتياجات جميع المتعلمين ووتائر تعلمهم وأساليب اشتغالهم الذهني المعرفي.

ولإمداد المدرس(ة) بالمحتوى الذي تُطبق فيه تلك المقاربات، تم الاشتغال في الدليل على مشروع القسم الدامج والمشروع البيداغوجي الفردي للمتعلم(ة)، كفضاءين تتمحور حولهما جميع الأنشطة التربوية التي تنجز داخل القسم الدراسي وخارجه، إلى جانب تنظيم الفصل وتخطيط التعلمات وتدبيرها وتقويم النتائج العامة ووقعها على المتعلمين وعلى الممارسات المهنية للمدرس(ة).

دليل المدرسين في التربية الدامجة للأطفال في وضعية إعاقة	
القسم الثاني:	الممارسات التربوية الدامجة
المحور الثالث:	خصوصيات المدرس(ة) الدامج
الموضوع: 6	أدوار ومواقف المدرس(ة) الدامج

تعريف بالموضوع

يشكل المدرس(ة) العنصر البارز في إنجاح مشروع التربية الدامجة. فهو الخيط الناظم لمختلف التدخلات والمبادرات التي تنجز لفائدة جميع الأطفال المتواجدين في فصل دراسي، ضمانا لحقهم الكامل في التربية والتكوين. إنه المنفذ لبرنامج العمل، والفاعل المتواصل بكيفية مباشرة ومنتظمة مع الأطفال، والمشرف على تربيتهم وتعليمهم داخل المدرسة. ومن هذا المنظور، فإن أول ما يتعين أن يقوم به هذا المدرس(ة)، إن هو أراد أن يظل وفيا لمبادئ وفلسفة التربية الدامجة بصفة عامة، وللتربية الدامجة للأطفال في وضعية إعاقة بصفة خاصة، هو أن يكون على إلمام واضح بالأدوار والمهام التربوية المنتظرة من مدرس(ة) الدمج المدرسي، وعلى وعي كامل بالمواقف والاتجاهات التي ينبغي أن يكون هذا المدرس(ة) متصفا بها، ليكون بالتالي في مستوى رفع التحديات الكثيرة التي يطرحها الاشتغال في مجال التربية الدامجة، وفي طليعتها تحدي التركيز على المتعلم في كل ما يخصه (حاجاته، إمكاناته، صعوباته، وتائر تعلمه)، وتحدي التقبل، تقبل أي طفل، والوضعية المركبة للفصل الدراسي، وما يستلزمه كل ذلك من مرونة وتكييف في مختلف أساليب التدخل المعتمدة.

أهداف الموضوع

- فهم أدوار المدرس(ة) الدامج الذي يهتم بجميع فئات الأطفال بغض النظر عن اختلافهم وتفاوت إمكاناتهم ووتائر تعلمهم؛
- معرفة مواقف واتجاهات المدرس(ة) المساعدة على التمثل الإيجابي للأدوار المنتظر القيام بها في فصل دراسي دامج؛
- ضبط الإجراءات الممكن القيام بها لترجمة الأدوار والاتجاهات المفترض أن يتميز بها المدرس(ة) الدامج إلى ممارسات عملية.

الأسئلة الأساسية

- ما هي الأدوار التي ينبغي أن يضطلع بها المدرس(ة) في انسجامها مع المبادئ الموجهة للتربية الدامجة؟
- ما هي المواقف والاتجاهات المنتظر أن يكون المدرس(ة) مشبعا بها ليكون في مستوى متطلبات الاشتغال في فصل دراسي دامج؟
- ما هي الإجراءات العملية التي يساعد اتباعها على جعل المدرس(ة) ملما بالأدوار والمواقف والاتجاهات التي يتطلبها العمل في قسم دامج؟

الأدوار الأساسية المنتظرة من المدرس(ة) الدامج

ترتبط الأدوار الأساسية للمدرس(ة) الدامج بمشروع التربية الدامجة ككل، على اعتبار أن عمل المدرس(ة)، على أهميته الكبيرة، ليس سوى حلقةٍ من حلقاتٍ عِدة تستلزم تدخل أطراف مختلفة بشكل تكاملي (مدير المؤسسة، الطاقم التربوي، تلاميذ المدرسة، آباء وأولياء الأطفال، الجمعيات الشريكة، الفريق شبه الطبي...). لذا يتوجه اهتمام المدرس(ة) بالدرجة الكبيرة إلى القسم الدامج وتدبير أنشطته وفق منظور التربية الدامجة، وهو قسم يُفترض أن يجد فيه كل متعلم ومتعلمة مكانه وجدانيا، ومعرفيا، واجتماعيا.

لذلك تُحدد الأدوار الأساسية في العناصر التالية:

الاشتغال على الذات من أجل تحويل وظيفة المدرس(ة) من ملقن للمعارف والمعلومات للمتعلمين بالطريقة نفسها، وينتظر منهم تحقيق النتائج ذاتها، إلى وسيط بشري يساعدهم على اكتساب المعارف وفهمها وتوظيفها.

تخطيط العمل التربوي برمته على أساس التمركز حول المتعلم(ة)، وذلك بمراعاة طبيعة وحاجات جميع الأطفال المتواجدين في الفصل الدراسي، وجعلها في قلب الأنشطة التربوية التي ينجزها المدرس(ة).

تكييف المحتويات الدراسية وطرائق الاشتغال، وتفريدها بما يلائم الفروق الفردية القائمة بين المتعلمين، والأخذ بعين الاعتبار حالات المتعلمين والمتعلمات التي تستلزم من المدرس(ة) اهتماما خاصا.

خلق الفرص المتنوعة للتعلم التي تتيح للمتعلمين استثمار إمكاناتهم الفعلية وتطويرها، وترتقي بالتعلمات بشكل تدريجي، بما يعزز تقدير الذات، ويحفز على الاستزادة من التعلم بإيجابية بناءة.

التواصل مع مختلف فرقاء المؤسسة وشركائها في اتجاه دعم مشروع الدمج المدرسي، في أفق ضمان تمدرس ذي جودة لكل متعلم ومتعلمة، كيفما كانت وضعيته الفيزيولوجية، أو النفسية، أو السوسيوثقافية.

المواقف المساعدة على أداء الأدوار بنجاح

من المواقف المساعدة للمدرس(ة) على أداء أدواره بنجاح، يمكن أن نذكر ما يأتي:

- المصالحة مع الذات وتقبل العمل بإيجابية تسهم في تطويرها وتحسينها؛
- النظرة الإيجابية إلى الطفل وطاقته الخلاقة وقدرته الكبيرة على التعلم والاكتساب، إذا ما أخذت حاجاته بعين الاعتبار، وفي وضعية مريحة؛
- تثمين العمل المنتج والرضا عن النتائج وتقاسمها مع المحيط؛
- الثقة في العمل التعاوني باعتباره دعامة إنجاح مشروع التربية الدامجة، وضامن مستلزمات هذا النجاح؛
- التقدير النسبي للأشياء، وتفادي الأحكام الجاهزة، والثقة في القدرة على التغيير نحو ما هو إيجابي؛
- الاحتكام للتجربة وتعلم الدروس المستخلصة من نتائجها.

الإجراءات المقترحة لتمثل الأدوار وبناء المواقف

إن تَمَلك منطق التربية الدامجة عبر القيام بالأدوار المنتظرة، والمواقف الإيجابية المعبر عنها، يستلزم من المدرس(ة) الدامج أن يضبط الإجراءات العملية الآتية:

- معرفة حقيقية للمتعلمين عبر تشخيص دقيق لاحتياجاتهم التربوية؛
- تعزيز ثقة المتعلمين في نفوسهم وتشجيعهم على العمل في جو يسوده الأمن والطمأنينة؛
- قيادة المتعلمين في تعلماتهم بمراعاة استراتيجياتهم المعرفية التي يوظفونها في استدخال المعلومات ومعالجتها؛
- اعتماد المرونة في التخطيط والتدبير والعلاقات والتواصل مع مختلف الأطراف المسهمة في مشروع التربية الدامجة؛
- تنظيم العمل داخل الفصل الدراسي بكيفية تشجع على التعاون والتكامل والتقاسم المثمر؛
- تشجيع المتعلمين وتحفيزهم على المثابرة ومواصلة العمل، بما يطور المكتسبات ويقوي أدوات التعلم ويغنيها.

دليل المدرسين في التربية الدامجة للأطفال في وضعية إعاقة	
القسم الثاني:	الممارسات التربوية الدامجة
المحور الثالث:	خصوصيات المدرس(ة) الدامج
الموضوع: 7	الكفايات المهنية الخاصة بقيادة قسم دامج

تعريف بالموضوع

ليس سهلا على من تعود على الاشتغال في قسم عاد بمنطق لا يأخذ بعين الاعتبار خصوصيات جميع التلاميذ والتلميذات وحاجاتهم المختلفة، أن يشتغل بيسر في قسم دامج. فالعمل في هذا الأخير يفترض أن يكون مكيفا، ويضع أمام المتعلمين جميع الوسائل القمينة بإنجاح مشروع كل واحد منهم على حدة، وإكسابهم الكفايات المشتركة. إنه فضاء يتيح، بتنظيمه وبكيفية الاشتغال فيه، لكل طفل(ة) فرصة أن يكون جزءا من كل، وفي الوقت نفسه متواجدا بشكل فردي.

إن الانتقال من العمل في قسم عاد إلى قسم الدمج يستلزم من المدرس(ة)، تغيير أنموذج العمل (Para-digme) من أنموذج قائم على التوحيد في كل شيء (توحيد في المضامين وفي طرق التدريس وفي أساليب وإجراءات التقويم)، إلى أنموذج مغاير يرنو إلى تمكين كل متعلم(ة) من استثمار أقصى إمكاناته، وبلوغ أعلى درجة يمكن أن يصل إليها في تعلماته، اعتمادا على إمكاناته وأسلوب تعلمه.

ما هي مميزات التربية الدامجة؟

إن قسم دامج: يفسح المجال أمام أنشطة مثيرة لأساليب التعلم المتنوعة؛ يتيح تطبيق أنشطة ملائمة لمتعلمين مختلفين على مستوى التميز والاستعدادات والاهتمامات والميول ؛ يدعو المدرسين والمتعلمين للعمل المشترك؛

مكان يحظى فيه جميع المتعلمين والفاعلين بالاحترام والكرامة ؛ يقدر جميع المساهمات والآراء المقدمة؛

يدمج المتعلمين رغم تنوع مهاراتهم واحتياجاتهم.

Ministère de l'Éducation, Gouvernement de Terre-Neuve-et-Labrador, L'inclusion scolaire, RESPECT, DIVERSITÉ, UNITÉ

يحتم هذا الانتقال ضرورة توفر المدرس الدامج على ملمح (Profil) متشكل من مواقف واتجاهات وكفايات مهنية تؤهله لقيادة العمل في قسم منتج، وتمكنه بالتالي من التحكم في آليات التفريق (Différenciation)، والتفريد (Individualisa-tion)، والتعاون (Coopération) والمساعدة (Aide)، والتوجيه (Orientation)، وهي جميعا آليات يتطلبها نظام الاشتغال في التربية الدامجة بشكل كبير. وهذا الملمح هو ما يحاول موضوع هذه البطاقة تناوله بتركيز شديد.

أهداف الموضوع

- تكوين صورة واضحة عن الملمح المميز لمدرس(ة) القسم الدامج في ارتباطه بالكفايات المهنية المساعدة على قيادة تعلم التلاميذ والتلميذات وفق منطق التربية الدامجة.
- إبراز متطلبات تشكيل ملمح التدريس في قسم دامج وتعزيز هذا التشكيل لدى جميع المدرسين والمدرسات.

الأسئلة الأساسية

- ما هو الملمح المراد تشكيله لدى المدرس(ة) للاشتغال في قسم الدمج المدرسي، وما هي االكفايات المهنية التي يتطلبها تشكيل هذا الملمح؟
- كيف يمكن للمدرس(ة) الدامج أن يطور ملمحه، ويعزز كفاياته المهنية التي يشتغل بها ليكون في مستوى المهام التي ينبغي أن يضطلع بها في قسم الدمج المدرسي؟

عناصر ملمح المدرس(ة) الدامج

بصفة عامة، يتشكل ملمح المدرس(ة) الدامج من الاستناد إلى مرجعية قيمية وكفايات مهنية أساسية ترتبط بها. وتُحدد هذه المرجعية القيمية في معظم الأدبيات التربوية المهتمة بموضوع التربية الدامجة في أربعة عناصر:

- تقدير التنوع بين المتعلمين، واعتبار الاختلاف بينهم موردا وإطارا لإثراء العمل التربوي؛
- الاهتمام بجميع الأطفال ومصاحبتهم ومساعدتهم على استثمار إمكاناتهم؛
- الاشتغال مع الآخرين بشكل تعاوني؛
- الاستمرار في التكوين المهني الذاتي للانفتاح على المستجدات وتطوير الأداء.

خارطة توضيحية

يتضمن ملمح المدرس(ة) الدامج بعدا قيميا ومعرفيا يرتبط بالقناعات والتمثلات التي تؤطر أداءه، وآخر مهنيا يرتبط بالكفايات والمهارات التي توجه هذا الأداء. والجدول الآتي يحاول توضيح هذه الجوانب17:

البعد القيمي المعرفي الأول: تقدير التنوع

مكونات البعد	عناصر التطوير والتعزيز الخاصة بتنمية الكفايات المطلوبة (مواقف، معارف ومهارات)
التصورات المحمولة عن التربية الدامجة	- الإيمان بالمساواة والحقوق والديموقراطية بالنسبة لجميع المتعلمين؛ - اعتبار التربية الدامجة وجودة التعليم معطيين غير منفصلين؛ - الاقتناع بأن ولوج التربية العادية وحده لا يكفي لتحقيق تكافؤ الفرص بين الأطفال؛ - اعتبار التربية الدامجة مقاربة تخص جميع المتعلمين، وليست حكرا على ذوي الاحتياجات الخاصة؛ - هدم المخلفات المدرسية السابقة لاستيعاب الوضعية الجديدة وفهمها؛ - استعمال لغة وحوار بيداغوجي ملائمين مع الأطفال ومختلف المتدخلين والشركاء؛ - الالتزام بأخلاقيات المهنة من احترام لجميع الأطفال وتقدير للمسؤولية وحفاظ على السر المهني.
نظرة المدرس(ة) للاختلافات الموجودة بين الأطفال	- الاختلاف معطى ينبغي احترامه وتقديره واعتباره موردا لتطوير جودة التربية؛ - آراء ومواقف جميع المتعلمين ينبغي أن يستمع إليها وتُقدر؛ - لموقف المدرس(ة) تأثير كبير على قيمة الذات عند المتعلمين، وتبعا لذلك على إمكانات تعلمهم؛ - لتصنيف التلاميذ وإلحاق النعوت السلبية بهم تأثير وخيم على دافعيتهم للتعلم؛ - التلاميذ يتعلمون بطرق مختلفة، وهذه الأخيرة يمكن استعمالها لضمان تعلمهم الخاص وكذا تعلم زملائهم؛ - توظيف التنوع عند تطبيق البرامج الدراسية واعتماده في أساليب التعلم كمصادر إثراء بالنسبة للمدرس(ة)؛ - الإسهام في إرساء المدرسة كفضاء للتعلم يحترم ويشجع ويشيد بنجاحات جميع التلاميذ.

البعد القيمي المعرفي الثاني: الاهتمام بجميع الأطفال ومرافقتهم

مكونات البعد	عناصر التطوير والتعزيز الخاصة بتنمية الكفايات المطلوبة (مواقف، معارف ومهارات)
الارتقاء بالتعلم الأكاديمي والاجتماعي والانفعالي	- التعلم نشاط اجتماعي قبل أي شيء آخر؛ - التعلمات الأكاديمية والعملية والاجتماعية والانفعالية لها نفس القيمة بالنسبة للمتعلمين؛ - انتظارات المدرسين من المتعلمين تشكل محددا حاسما في نجاح التعلم، وبالتالي على المدرسين انتظار الكثير من جميع المتعلمين؛ - الآباء والأسر مورد أساسي لتعلم الطفل، وينبغي التواصل معهم بانتظام؛ - تنمية الاستقلالية مع إظهار أن إمكانات كل متعلم معطى جوهري يجب استكشافه واستثماره؛ - تطوير منهجية تعلم التعلم وتسهيل مقاربات التعلم التعاوني؛ - فتح التقويم على كل جوانب الشخصية: العقلية المعرفية، والوجدانية العاطفية، والاجتماعية.

17 - جدول تركيبي بتصرف عن:

Agence européenne pour le développement de l'éducation des personnes ayant des besoins particuliers : Formation des enseignants pour l'inclusion, profil des enseignants inclusifs, 2012.



اعتماد طرائق تدريس فعالة في قسم غير منسجم	- تحمل مسؤولية تسهيل تعلم جميع تلاميذ الفصل الدراسي؛ - استعدادات المتعلمين ليست جامدة، فكل المتعلمين لديهم القدرة على التعلم والتطور؛ - التعلم سيرورة، وهدفُ جميع المتعلمين هو النمو والقدرة على «تعلم التعلم» وليست المعارف والمضامين فقط؛ - سيرورة التعلم هي نفسها بالنسبة لجميع المتعلمين، فقط في بعض الحالات هناك صعوبات تقتضي تكييف البرنامج الدراسي وطرائق التدريس؛ - الحاجة إلى معارف نظرية حول الطريقة التي يتعلم بها المتعلمون وحول النماذج التعليمية التي تتيح سيرورة التعلم؛ - تفريق محتويات ومضامين البرنامج الدراسي وسيرورة التعلم والأدوات الديداكتيكية لدمج جميع المتعلمين والاستجابة لحاجاتهم؛ - وضع نظام لتتبع وتقويم المشروع التربوي الفردي؛ - استعمال تقويم تكويني وإجمالي يتيح التعلم ولا ينعت المتعلم بمواصفات محبطة وحاطة من كرامته؛ - الاستفادة من سلسلة الكفايات في مجال التواصل اللفظي وغير اللفظي لتسهيل التعلم.

البعد القيمي المعرفي الثالث: الاشتغال مع الآخرين بشكل تعاوني

مكونات البعد	عناصر التطوير والتعزيز الخاصة بتنمية الكفايات المطلوبة (مواقف، معارف ومهارات)
الاشتغال مع الآباء والأسر	- التحسيس بالقيمة المضافة للعمل التعاوني مع الآباء والأسر؛ - احترام الأوساط الثقافية والاجتماعية وآراء الآباء والأسر؛ - اعتبار التواصل والتعاون الفعالان مع الآباء والأسر من مسؤولية المدرس(ة)؛ - التأكيد على العلاقات الإيجابية؛ - إبراز وقع العلاقات الإيجابية على أهداف التعلم؛ - الدعوة الملحة للآباء إلى مساعدة أطفالهم في تعلمهم.
الاشتغال مع مهنيين تربويين آخرين	- التربية الدامجة تستدعي أن يشتغل جميع المدرسين كفريق عمل منسجم؛ - التعاون والشراكة والعمل بالفريق مقاربات أساسية لجميع المدرسين الدامجين؛ - اعتماد نماذج من العمل المتعدد الأبعاد (Travail interdisciplinaire) يتعاون من خلالها مدرسو أقسام الدمج مع خبراء وفعاليات مهتمة بالموضوع؛ - تبني مقاربات تدريس قائمة على التعاون يشتغل فيها المدرسون بفريق عمل يتضمن المتعلمين أنفسهم، والآباء، والزملاء، والمرافقين، وذلك حسب الحاجة.

البعد القيمي المعرفي الرابع: مواصلة التكوين المهني وتطوير الأداء

مكونات البعد	عناصر التطوير والتعزيز الخاصة بتنمية الكفايات المطلوبة (مواقف، معارف ومهارات)
التطوير المهني الذاتي	- التدريس نشاط لحل مشكلات تستدعي تخطيطا وتقويما وتأملا متواصلا ومنظما؛ - الممارسة المتأمِّلَة (Pratique réfléchie) تساعد المدرسين على الاشتغال بفعالية، مع الآباء كما مع فريق عمل من المدرسين، داخل المدرسة أو خارجها؛ - تقويم أهمية بلورة بيداغوجيا شخصية من أجل توجيه عمل المدرسين؛ - اعتماد كل ما يغذي الممارسة المتأملة واعتبار أن هذه الأخيرة بدورها قابلة للتطور؛ - تقويم منظم ومنتظم للنتائج الخاصة التي يحققها المدرس.
التكوين الأساس كدعامة للتطوير المهني للمدرس(ة)	- التكوين الأساس للمدرسين هو الخطوة الأولى نحو التكوين المهني على مدى حياتهم المهنية؛ - المدرس لا يمكنه أن يكون خبيرا في جميع القضايا المرتبطة بالتربية الدامجة. هناك معارف ضرورية ينبغي أن يكون ملما بها عند البداية، لكن يبقى التكوين المستمر مهما للغاية؛ - التغيير والتطور في مجال التربية الدامجة لا يعرف التوقف، لذا يحتاج المدرسون إلى كفايات لمواكبة المستجدات للإجابة عن الحاجات والطلبات التي تتطور بدورها مع الوقت؛ - المرونة في الاستراتيجيات البيداغوجية تشجع كثيرا على التجديد والتعلم الذاتي؛ - الفكر المتفتح والتواضع في طلب المساعدة بخصوص القضايا الكبرى يمكنان المدرس من الوصول إلى تحقيق أهدافه.

إن مهام المدرس(ة) الدامج هي نفسها مهام المدرس(ة) العادي، مع الأخذ بعين الاعتبار فلسفة التربية الدامجة وطرق اشتغالها الرامية أساسا إلى احتضان جميع الأطفال والارتقاء بتعلمهم إلى أقصى حد ممكن، رغم ما يكتنف بعضهم من صعوبات.

واستنادا إلى العناصر الواردة في معطيات الجدول أعلاه، يمكن اختصار مهام وكفايات المدرس الدامج في الخطاطة التوضيحية الآتية:

كفايات المدرس(ة) الدامج

كفاية التشخيص وتحليل الاحتياجات الخاصة

- القدرة على تشخيص الصعوبات ومواطن القوة لدى المتعلمين؛
- القدرة على تحليل حاجات المتعلمين؛
- القدرة على تحديد الملمح العام لكل متعلم(ة) وللفصل الدراسي.

كفاية التكييف والملاءمة

- القدرة على تكييف المحتويات والأنشطة مع خصوصيات المتعلمين؛
- القدرة على نهج طرائق تدريس تفريقية؛
- القدرة على توظيف أدوات ديداكتيكية ملائمة لنوعية الاحتياجات الخاصة.

كفاية التدخل التفريقي

- القدرة على إظهار إمكانات كل متعلم(ة) وتقديرها؛
- القدرة على إقامة علاقة قائمة على المساعدة وتعزيز التعلمات؛
- القدرة على مواكبة تعلمات كل متعلم(ة).

كفاية التعاون والعمل المشترك

- القدرة على التعاون مع المتعلمين، وفريق المدرسة، والآباء والشركاء؛
- القدرة على الاشتغال بنجاعة مع الفريق التربوي وشبه الطبي؛
- القدرة على التصرف مع الجميع بالتزام ومسؤولية.

دليل المدرسين في التربية الدامجة للأطفال في وضعية إعاقة	
القسم الثاني:	الممارسات التربوية الدامجة
المحور الثالث:	خصوصيات المدرس(ة) الدامج
الموضوع: 8	المدرس(ة) الدامج والعمل التشاركي

تعريف بالموضوع

رغم جدارة دور المدرس(ة) في إنجاح مشروع التربية الدامجة، فإن الحاجة إلى تدخل أطراف أخرى تظل مطروحة بشكل كبير. لذا يبقى العمل التشاركي رافعة قوية لتسهيل مهام المدرس(ة)، وتوفير مستلزمات الارتقاء بتعلمات التلاميذ.

ويقتضي العمل التشاركي تنمية إطارات للشراكة مع مختلف الفاعلين التربويين والإداريين والاجتماعيين وشبه الطبيين والمراكز المختصة، بغاية التعاون المنظم وتيسير ظروف الاشتغال. فنجاح العمل الدامج يتوقف بدرجة كبيرة على التعاون، وإسهام كل طرف من الأطراف الشريكة. وهو بذلك يحقق أهدافا أساسية ثلاثة:

التغلب على المشكلات المصادفة وإيجاد حلول لها؛

التوقع المسبق للمشكلات التي قد تُطرح مع الوقت واعتماد خطة استباقية لتفاديها؛

بناء خطط عمل مشتركة لتطوير الأداء والرفع من جودة التدخل لفائدة المتعلمين.

ويمكن للعمل التشاركي أن يأخذ عدة صيغ، إذ يمكنه أن يكون تقنيا يرتبط بدعم الخبرة التقنية للاشتغال في أقسام التربية الدامجة، أو ماديا لتوفير مستلزمات العمل من أدوات تقنية ملائمة لبعض الاحتياجات الخاصة، أو ماليا لتغطية مصاريف بعض المستلزمات الطبية والاجتماعية، أو اجتماعيا لمساندة الأسر والتخفيف عنها مما يثقل كاهلها في كثير من الأحيان.

أهداف الموضوع

- إبراز أهمية العمل التشاركي في إرساء مشروع التربية الدامجة لفائدة الأطفال في وضعية إعاقة وتحسين برامج التدخل المنجزة.
- جرد الشراكات الممكن إبرامها مع المؤسسة التعليمية لقيادة مشروع التربية الدامجة لفائدة الأطفال في وضعية إعاقة.
- تحديد دور المدرس(ة) الدامج في مجال تفعيل العمل التشاركي ودعم المؤسسة لإنجاح برامج التعاون المنجزة مع مختلف المتدخلين.

الأسئلة الأساسية

- لماذا يصعب على المؤسسة المدرسية وحدها قيادة العملية التربوية من منطلق التربية الدامجة بمعزل عن متدخلين آخرين لهم علاقة بالموضوع؟
- ما هي الشراكات التي يمكن إبرامها بين المؤسسة التعليمية والجهات المعنية لإرساء آليات التربية الدامجة بالمؤسسة والارتقاء بها؟
- ما دور المدرس(ة) الدامج في تفعيل الشراكات المبرمة، والارتقاء بالجوانب المرتبطة بأدائه التربوي والمهني؟

أهمية العمل التشاركي

يستمد العمل التشاركي في التربية الدامجة مشروعيته وإلحاحيته من اعتبارين أساسيين:

- طبيعة التربية الدامجة نفسها التي تسعى إلى توفير التربية للجميع عبر مراعاة خصوصيات ووضعية كل متعلم(ة) والذهاب بإمكاناته إلى أقصى حد ممكن.
- خصوصيات الأطفال في وضعية إعاقة بالنظر إلى تباين أصنافهم، ودرجة قصوراتهم، وتنوع احتياجاتهم التي تتجاوز في كثير من الأحيان حدود المدرسة وإمكانات المدرس(ة).

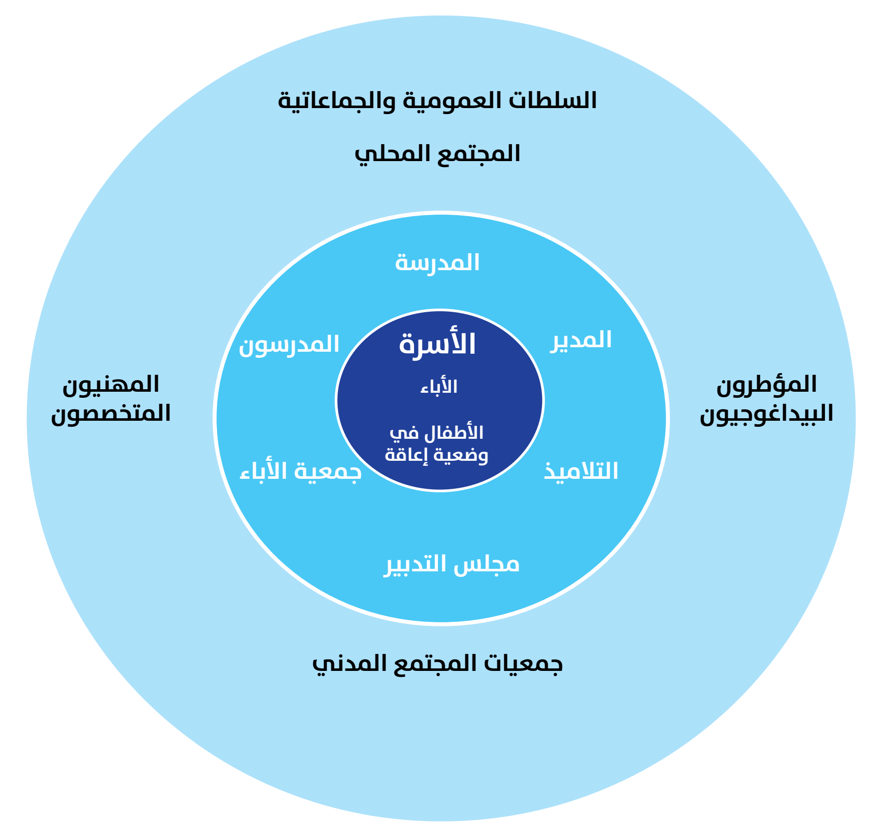
لذا ينبغي، منذ البدء، الاقتناع بأن المدرسة وحدها لا تستطيع التقدم بعيدا في إرساء أسس التربية الدامجة مهما حاولت الاستعداد لذلك. هي مطالبة بأن تأخذ المبادرة، وأن تعتزم الاشتغال بمنطق التربية الدامجة. ولكنها، في الوقت نفسه، مطالبة أيضا بالاستعانة بجميع الخبرات والإمكانات المتواجدة في محيطها بالنظر إلى أن احتياجات الأطفال في وضعية إعاقة متنوعة بحسب الحالات، وأحيانا مُرَكبة لدى نفس الحالة. وهذا الوضع يحتم بالضرورة عقد شراكات من أجل التعاون والعمل المشترك، بما يساعد على تخطي الإكراهات وعدم التعثر في بداية الطريق.

الشراكات الممكن إبرامها

يشكل الثالوث المركزي «الأسرة والمدرسة والمجتمع المحلي» الفضاء المحتضن للشراكات الممكن عقدها في إطار التربية الدامجة للأطفال في وضعية إعاقة. وداخل كل مكون من مكونات هذا الفضاء توجد أجهزة أو فئات لها دورها في العمل التشاركي. فالاستجابة لاحتياجات الأطفال في وضعية إعاقة تكون موزعة بين جميع هذه الأجهزة والفئات المعنية.

- فالأسرة تضم الآباء والإخوة الذين يسهرون مباشرة على رعاية الطفل في وضعية إعاقة، وتوفير الشروط الدنيا لتعليمه وإكسابه المهارات الحياتية الأساسية.
- والمدرسة تضم المدير والأساتذة والتلاميذ ومجلس التدبير وجمعية آباء وأمهات وأولياء التلاميذ والتلميذات.
- ويضم محيط المدرسة السلطات العمومية والمجالس المنتخبة، والمؤطرين التربويين، والمهتمين المتخصصين العاملين في مراكز خاصة، وهيآت المجتمع المدني من جمعيات ومؤسسات مدنية تشتغل في حقل الإعاقة.

والشكل أسفله يوضح مكونات فضاء العمل المشترك داخل المدرسة الدامجة، والذي يمكن أن تتفتق عنه شراكات متنوعة بحسب مكونات كل فضاء خاص:



دور المدرس(ة) في تفعيل الشراكات

يتمثل دور المدرس(ة) الدامج بصفة أساسية في التعاون مع مدير المؤسسة من أجل تعبئة جميع الأطراف المعنية من داخل المدرسة وخارجها، وحثها على الانخراط في مشروع التربية الدامجة، والإسهام بالارتقاء بهذا المشروع عبر القيام بالأدوار والمهام المنوطة بكل طرف. لتحقيق هذا التعاون، يمكن القيام بما يأتي:

الاشتغال مع الأسرة للاضطلاع بمهامها الأساسية؛ فهي مسؤولة عن تأمين الاحتياجات الأولية للطفل في وضعية إعاقة (من مأكل وملبس ورعاية بدنية ونفسية...)، وعن مد المَدْرسة والمدرسين بالمعلومات الأساسية المفيدة في بلورة استراتيجية التدخل الملائمة إلى جانب المساعدة على تنفيذ هذه الاستراتيجية؛

تشجيع التلاميذ على التواصل فيما بينهم، فالتلاميذ يفيدون باعتبارهم مصدر كشف عن كثير من المعلومات التي لا يستطيع الكبار التوصل إليها، وباعتبارهم أيضا قادرين على إيصال كثير من المعطيات لنظرائهم من الأطفال ببراعة ملحوظة (التعلم بالنظير أو بالقرين)؛

التعاون مع المدرسين من أجل تبادل الخبرات الناجحة، والبحث المشترك عن حلول نابعة من العمل الميداني بالقسم؛

الحضور الواعي والمسؤول في أشغال مجالس المؤسسة، والعمل مع مختلف الأعضاء على توجيه اهتمامها لتفعيل آليات التربية الدامجة؛

الاشتغال مع جمعية الآباء والأمهات للعمل المكثف، إلى جانب المؤسسة، على مستوى توفير بعض التجهيزات والوسائل، وتتبع تنفيذ برامج العمل، سيما في جوانبها الموكولة للآباء والأمهات، والبحث عن الخبرات التخصصية الخارجية وجلبها إلى قلب المؤسسة.

والجدير بالذكر أن المدرس(ة) الدامج، كلما بذل جهدا في سبيل توسيع أفق الشراكة مع المدرسة، وانخرط بالكامل في ثقافة العمل التشاركي، كلما ضمن مع الوقت ما يسهل عليه مهمة الدمج والعمل التفريدي داخل الفصل وخارجه.

دليل المدرسين في التربية الدامجة للأطفال في وضعية إعاقة	
القسم الثاني:	الممارسات التربوية الدامجة
المحور الرابع:	من المشروع المدرسي الدامج إلى مشروع القسم
الموضوع: 9	ما المقصود بمشروع القسم الدامج وكيف يمكن بناؤه؟

تعريف بالموضوع

من أسس التربية الدامجة التدرج صعودا ونزولا بين المتعلم(ة) والمؤسسة التي تحتضنه، أي الانتقال من الطفل ككيان مستقل أو حالة فردية قائمة بذاتها، إلى المدرسة ككل كمجتمع يضم أفرادا ويحكمه تنظيم بيداغوجي وتشريعي، وتسيره ضوابط مهنية وعلائقية أساسية. من هذا المنظور يشكل مشروع القسم الدامج حلقة وسطى بين مشروع المتعلم(ة) الدامج (أو المشروع البيداغوجي الفردي)، ومشروع المؤسسة الدامج.

وهو في النهاية تركيب للمشاريع البيداغوجية الفردية بشكل يعطي للقسم لونه أو ملمحه البيداغوجي الذي يميزه عن غيره من الأقسام. إنه قسم يحكمه تنظيم بيداغوجي خاص، وتؤطره طرائق اشتغال ملائمة، وتسود فيه مواقف واتجاهات وتمثلات عن المتعلمين تسير في اتجاه إقرار حق التربية للجميع، والاعتراف بوجود مواطن النقص والقصور، مثلما توجد مواطن التفوق والنبوغ.

إن مشروع القسم الدامج هو في النهاية تأكيد للاعتراف بوجود كل طفل(ة) في الفصل الدراسي، وبالغاية التربوية من هذا الوجود الذي يفتح له الباب على مصراعيه للتعلم وتطوير قدراته، وشعوره بالتقدم في العمل والإنجاز.

أهداف الموضوع

معرفة طبيعة وخصائص القسم الدامج كبنية خاصة وتنظيم ملائم يأخذان بعين الاعتبار احتياجات جميع المتعلمين؛

معرفة طبيعة وخصائص مشروع القسم الدامج باعتباره تجسيدا لأخذ جميع الاحتياجات والفروق الفردية بعين الاعتبار؛

الوقوف على كيفية بناء مشروع القسم الدامج وأدوات وإجراءات هذا البناء.

الأسئلة الأساسية

القسم الدامج ومشروع القسم الدامج، مفهومان طالما يُستعملان أحيانا على أساس أن لكل واحد معناه وغاياته، وأحيانا أخرى على أساس الترادف. فما المقصود بهما بالتحديد، وكيف يكمل بعضهما بعضا على مستوى خدمة جميع المتعلمين، بغض النظر عن مشكلاتهم ونقائصهم المعرفية أو الحركية أو الوجدانية أو الاجتماعية؟

ما هي خصائص مشروع القسم الدامج، وما هي المقومات التنظيمية والبيداغوجية التي يستند عليها بناؤه؟

كيف يمكن بناء مشروع قسم دامج؟ ما هي مراحل هذا البناء؟ وما هي الإجراءات العملية التي يمكن اتباعها في ذلك؟

خصائص القسم الدامج

القسم الدامج فضاء للعمل المشترك، ومن ثم فإن كل ما ينجز فيه ينبغي أن يتم بكيفية مشتركة، بين المتعلمين والمدرس(ة)، وبين المتعلمين فيما بينهم. ومن الخصائص المميزة لقسم دامج:

وجود الولوجيات بما يتيح لجميع المتعلمين ولوج القسم دون صعوبة ناجمة عن حاجز مادي أو غيره.

وجود ستائر للنوافذ لحجب أشعة الضوء المؤثرة على رؤية بعض المتعلمين الذين يعانون من مشكل ما في الرؤية.

وجود قانون داخلي للقسم يوضع بإسهام فعلي للمتعلمين، وتُصاغ بنوده بشكل إيجابي، أي بالإشارة الصريحة إلى ما ينبغي القيام به عوض الإلحاح في الامتناع عن القيام بفعل ما (مثلا أصغي حينما يكون أحدنا بصدد تقديم جواب أو فكرة، عوض لا أتكلم عندما يكون أحدنا يتكلم).

استعمال تنظيم خاص للطاولات والمقاعد بما ييسر العمل بواسطة مجموعات، ويتيح للمدرس(ة) التنقل بسهولة بين مجموعة وأخرى.

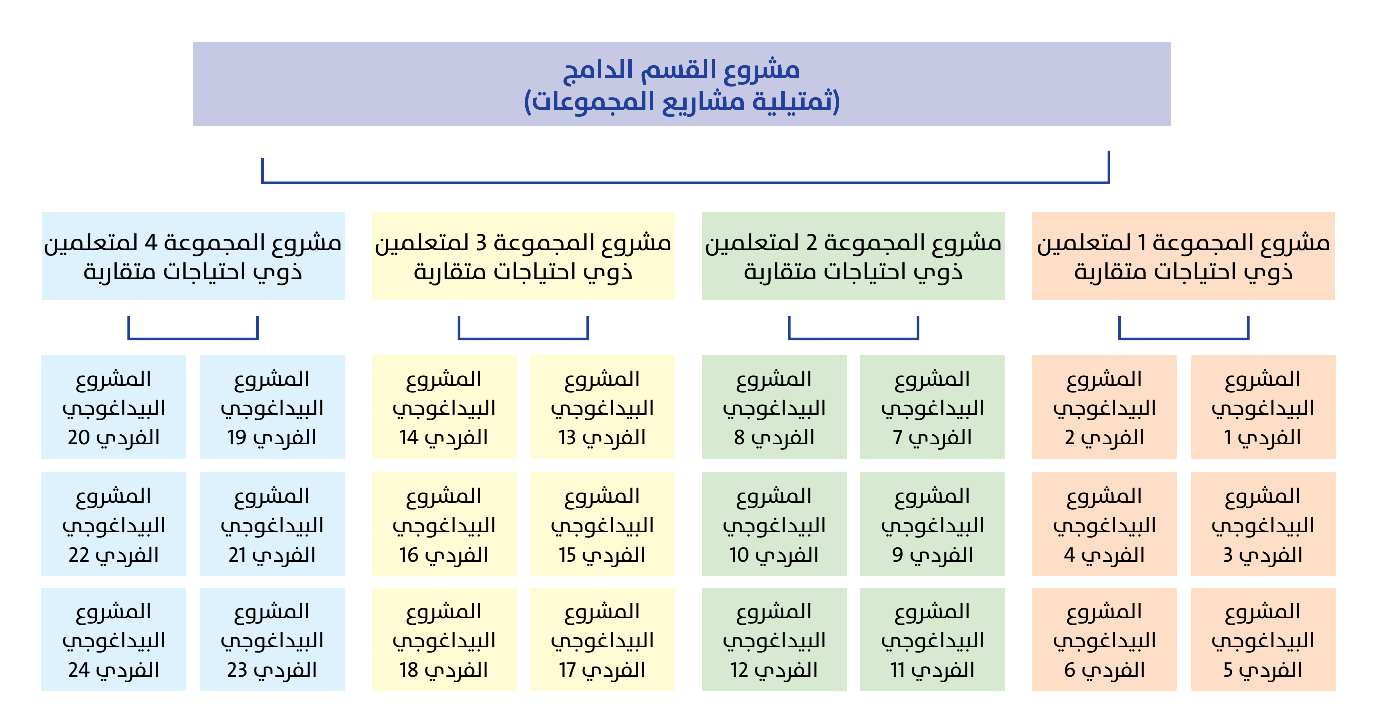
وفرة الأدوات والوسائل البيداغوجية المتنوعة التي تغطي الأنشطة التربوية المبرمجة من جهة، ونوعية الاحتياجات الخاصة لبعض المتعلمين، وخاصة من يوجد منهم في وضعية إعاقة، من جهة ثانية.

وجود أركان بيداغوجية متنوعة المحتوى، لاستثمارها عند الاشتغال مع مجموعات العمل وفق منهجية بيداغوجية فارقية.

وجود سبورات حائطية بعدد مجموعات العمل المشكلة، على أساس أن لكل مجموعة سبورتها الخاصة.

مشروع القسم الدامج

يتضمن مشروع القسم الدامج مجموع الأنشطة التعلمية المبرمجة لفائدة المتعلمين لفترة محددة، وهو تركيب لمشاريع مجموعات فئات المتعلمين ذوي الاحتياجات والقدرات المتقاربة. وهذه الأخيرة بدورها ليست سوى تركيب للمشاريع البيداغوجية الفردية لأفراد المجموعة، كما توضح ذلك الخطاطة أسفله:



إن منطق التربية الدامجة يستلزم أن ينبثق مشروع القسم من احتياجات مجموع الأطفال بعد تشخيصها، ومن المقررات الدراسية لمختلف المواد التعليمية، بما يقود جميع المتعلمين، كل حسب إيقاعه ووتيرة تعلمه، نحو اكتساب الكفايات التربوية المستهدفة. وإذا كان العمل في جوهره ينطلق من الفرد، أي المتعلم(ة)، فإن هناك مشاريع فردية قد تتشابه أو تتقارب فيما بينها، وأكيد أن هذا التقارب سييسر عمل المدرس(ة)، ويوفر له بالتالي بعض الوقت للتركيز على الحالات التي تحتاج إلى مساعدة ومرافقة أقوى من الآخرين.

إجراءات بناء مشروع القسم الدامج

كما سبق القول أعلاه، إن مشروع القسم الدامج يستمد مقوماته عند التأسيس من مشروع المدرسة الدامج ككل[18]، وينطلق في الوقت نفسه من المشاريع البيداغوجية الفردية.

ولبناء مشروع القسم الدامج، يمكن اعتماد الإجراءات العملية التالية:

تشخيص الاحتياجات الخاصة لكل متعلم(ة) بناء على ملفه المدرسي، والطبي في حالة المتعلمين في وضعية إعاقة، وتشخيص التعلمات، والملاحظات التتبعية للمدرس(ة)، والمعلومات التي تدلي بها الأسرة؛

تحديد «الصفحة التربوية»[19] لكل متعلم(ة) في بطاقة مخصصة لذلك، تكون بمثابة وصف مركز لملمحه التربوي العام؛

تخطيط شبكة التعلمات الأساس والتعلمات الداعمة لكل متعلم في المجالات التعلمية المحددة في الإطار المرجعي للهندسة المنهاجية للأطفال في وضعية إعاقة، بناء على الاحتياجات المشخصة؛

18 - مشروع المؤسسة الدامج يهم المدرسة ككل، وهو من مهام مدير المؤسسة، فهذا الأخير هو الذي يسهر على بنائه وتنفيذه وتتبع تنفيذه وتقويم نتائجه، وذلك بالتعاون مع مختلف الأطراف المتدخلة.

19 - يقصد بالصفحة التربوية المعلومات المركزة عن حالة الطفل من الناحية التربوية، أي إمكاناته، ومستواه المعرفي، ونقط قوته، ونقائصه، ورغباته وانتظاراته...

تشكيل مجموعات العمل انطلاقا من التقارب في الاحتياجات الخاصة وشبكات التعلم المحددة، وإعداد مشروع مشترك لكل مجموعة؛

تركيب مشاريع مجموعات العمل في وحدات أو مجالات كبرى تشكل مشروع القسم الدامج الذي يمكن تخطيطه في جدول عام كما في النموذج أسفله:

المجالات التعليمية	التعلمات الأساس	التعلمات الداعمة	المجموعة 1	المجموعة 2	المجموعة 3	المجموعة 4
اللغة والتواصل						
الرياضيات والعلوم						
التنشئة الاجتماعية والتفتح						

دليل المدرسين في التربية الدامجة للأطفال في وضعية إعاقة	
القسم الثاني:	الممارسات التربوية الدامجة
المحور الرابع:	من المشروع المدرسي الدامج إلى مشروع القسم
الموضوع: 10	كيف يمكن تدبير مشروع قسم دامج؟

تعريف بالموضوع

يعتبر تدبير مشروع القسم الدامج حجر الزاوية في التربية الدامجة ككل، فهو يجسد الانتقال الفعلي من التصور الذهني إلى التنفيذ العملي، ومن المواقف والاتجاهات المُشَكلة إلى الممارسة الميدانية. وهو الذي يُظهر قدرة المدرس(ة) على التعامل مع مختلف فئات المتعلمين المتواجدين داخل الفصل الدراسي، بمن فيهم الأطفال في وضعية إعاقة، ومدى تحكمه في تدبير الاختلافات والفروق الفردية، باعتماد تقنيات وأساليب ملائمة، تعطي في النهاية للقسم الدامج صيغته الحقيقية. فمشروع القسم الدامج، كما سبق الذكر، هو تركيب لمشاريع فئوية (مجموعات من المتعلمين متقاربة في عدد من المعطيات التي يتوقف عليها تعلمهم)، أو حتى لمشاريع فردية يخص كل واحد منها حالة بعينها. وهذا التنوع والاختلاف هو ما يدعو المدرس(ة) إلى قيادة تدخله نحو إتاحة الفرصة الملائمة لجميع المتعلمين كي يتعلموا. أي اعتماد العمل التفريقي الذي يمكن كل متعلم(ة) أو مجموعة من المتعلمين، من بلوغ الأهداف التعلمية المنشودة باحترام الوتائر والإيقاعات الخاصة، بما فيها إيقاعات الأطفال في وضعية إعاقة.

أهداف الموضوع

معرفة الخصائص المميزة لتدبير مشروع قسم دامج، وإبراز الفرق بينه وبين تدبير الأنشطة التربوية في قسم عادٍ.

ضبط المقاربات البيداغوجية الملائمة للتدبير الدامج للأنشطة التربوية المبرمجة حسب احتياجات المتعلمين فرادى أو في فئات متجانسة.

تحديد الإجراءات العملية التي تترجم المقاربة البيداغوجية المتبناة في التدبير إلى ممارسات عملية وظيفية وناجعة.

الأسئلة الأساسية

بماذا يتميز تدبير مشروع القسم الدامج، وما الذي يجعله مختلفا عن غيره من أصناف التدبير الأخرى التي تُعتمد عادة في الأقسام الدراسية العادية؟

ما هي المقاربات البيداغوجية التي يمكن توظيفها داخل الفصل لضمان تدبير ناجع لمشروع القسم الدامج؟

ما هي الإجراءات العملية التي يمكن نهجها في تدبير الأنشطة التعلمية لتجسيد المقاربات البيداغوجية المتبناة؟

خصائص تدبير مشروع القسم الدامج

جرت العادة عند أغلب المدرسين أنهم يتولون تدريس محتوى موحد وبنفس الطريقة لجميع المتعلمين. بل أكثر من ذلك يطبقون نمط التقويم نفسه على الجميع، وينتظرون منهم النتائج نفسها. إن هذا النوع من التدريس يقوم على الاعتقاد بأن للأطفال المعارف نفسها والقدرات والحاجات ذاتها، وهو الأمر الذي لا يحدث إلا نادرا جدا.

إن مشروع القسم الدامج، كما سبق تعريفه في الموضوع السابق، هو في النهاية تركيب لمجموع المشاريع البيداغوجية الفردية أو بحسب المجموعات، وليس مقررا دراسيا تم انتقاؤه لتطبيقه على جميع المتعلمين بالمنهجية والأسلوب نفسه. إنه مجالات للاشتغال بين المدرس(ة) والمتعلمين، وتعالج من لدن هؤلاء الأخيرين بحسب مستواهم المعرفي وقدراتهم الفكرية ومهاراتهم السيكوحركية. ومن ثم، وعلى خلاف البرامج الدراسية الموجهة لمجموع المتعلمين كما لو كانوا متعلما واحدا، يتميز مشروع القسم الدامج بعدد من الخصائص يمكن تقديم أهمها في العناصر الآتية:

- **الملاءمة:**	وتشكل هذه الخاصية أهم معطى يمكن أن يتميز به القسم الدامج. وتعني أن كل محتويات وأنشطة المشروع مبنية على أساس استجابتها لاحتياجات مشخصة، أو أنها تستهدف مهارات معينة يراد بناؤها أو تطويرها لدى المتعلمين. وبالتالي فإن وظيفتها الأساسية تكمن في أنها تستهدف تعليم ما يحتاجه المتعلم(ة) ويطور أداءه من جهة، وما يستطيع تعلمه من الأنشطة والتفاعل مع ما تعلمه من جهة ثانية، حتى لا يشعر بالعجز، فيشكل موقفا سلبيا من ذاته ومن التعلم ككل.
- **القابلية للتعديل والتطوير:**	وتعني أن المشروع كما يتم تحديده ليس إطارا ثابتا ومغلقا. فهو حينما يضعه المدرس(ة) في بداية الأمر بعد إنهاء جميع الإجراءات التشخيصية الفردية، إنما يكون أرضية يتم منها الانطلاق. إذ مع التقدم في إنجاز الأنشطة وتفاعل المتعلم(ة) معها، تظهر الحاجة إلى التعديل، بإعادة ترتيب الأنشطة أو بالإضافة أو بالحذف. إن مشروع القسم الدامج مبني على أساس التكيف مع المتعلمين، وكلما دعت الحاجة إلى إعادة تكييف، وهو ما يقوم دليلا على وظيفيته وانخراط المتعلمين في أنشطته.
- **التدرج:**	إن شد اهتمام المتعلمين وجذب انتباههم يقتضي الانطلاق مما يتقنون، ومما هم متفوقون فيه، مع تحفيزهم على مزيد من بذل الجهد للتطوير والإغناء. وهذا الأسلوب في التعامل مع الأنشطة يستلزم بناءً متدرجا للأنشطة يراعى إمكانات المتعلمين وقدرتهم على التطور مع الوقت. إنه بناء يقوم على الارتقاء اللولبي الذي يشد المتعلم(ة) دائما نحو الأعلى.
- **التفاوت والتنوع:**	كل مشروع قسم دامج، وباعتبار طبيعته المركبة، يُفترض فيه أن يكون متنوع المجالات التعلمية والأنشطة التربوية المقترح إنجازها مع المتعلمين، وذلك بحسب الاحتياجات المشخصة والتي بُني عليها أصلا. فهو إطار عمل من المفروض أن يجد فيه كل متعلم(ة) نفسه، سواء تم الاشتغال معه بشكل فردي أو بواسطة مجموعات عمل.
- **المرونة:**	تعتبر المرونة خاصية من خصائص التربية الدامجة بامتياز كبير، ولذلك فهي تتوج مجمل الخصائص المميزة لمشروع القسم الدامج. وهي تعني التتبع المستمر لتفاعل المتعلمين مع الأنشطة، والانتباه اليقظ للمواقف التي يجد فيها بعضهم أنفسهم أمام صعوبات أو إحباطات مقلقة، وأخذ ذلك بعين الاعتبار في تعديل خطة العمل ووضع مقترح جديد لتجاوز الصعوبات المسجلة. وبالتركيز على المرونة، يظل المشروع ديناميكيا ووظيفيا يستجيب معه المتعلمون في كل حين.

مقاربات وإجراءات تدبير مشروع القسم الدامج

إن تنزيل مشروع القسم الدامج بالمواصفات المحددة أعلاه، لا يمكن أن يتحقق بالصورة المنشودة إلا إذا استلهم المدرس(ة) عمله البيداغوجي من مقاربة تأخذ بعين الاعتبار الفروق الفردية أساسا. وفي هذا الإطار تعتبر المقاربة الفارقية أكثر المقاربات البيداغوجية تطابقا وتلاؤما مع خصوصيات القسم الدامج. فهي تعتمد التفريق على مستويات ثلاثة كما توضح ذلك الخطاطة أسفله:



يقتضي التفريق على مستوى طرق التدريس تنويع أساليب الاشتغال مع المتعلمين، من عمل بالمجموعات، ولعب أدوار، ودراسة الحالة، واستطلاع ميداني...

ويقتضي تفريق المحتويات إدخال تعديلات على مضامين الأنشطة بما يناسب كل مجموعة ويشجع أفرادها على مواصلة الإنجاز، وتجنب الصعوبات المسببة للإحباط والنفور من الإنجاز.

ويقتضي تفريق طرق التقويم تكييف أساليب وتقنيات التقويم لتكون ملائمة لطبيعة الأنشطة المنجزة، ومدى تفاعل المتعلمين معها، ومستوى تحصيلهم الدراسي العام.

دليل المدرسين في التربية الدامجة للأطفال في وضعية إعاقة	
القسم الثاني:	الممارسات التربوية الدامجة
المحور الرابع:	من المشروع المدرسي الدامج إلى مشروع القسم
الموضوع: 11	كيف يمكن تقويم وتعديل مشروع قسم دامج؟

تعريف بالموضوع

إن بناء مشروع القسم الدامج وتدبيره يُعدان مقومَيْن أساسيين في سيرورة العمل الدامج داخل الفصل الدراسي. وفي الواقع، لا تكتمل سيرورة هذا العمل إلا بتقويم المنتوج وتعديله. من هذا المنظور يشكل تقويم مشروع القسم الدامج حلقة لا تقل أهمية عن سابقتيها (البناء والتدبير)، على اعتبار أن الحلقات الثلاث تشكل ثالوثا مترابطا غير منفصم، ويحتم الأخذ بعين الاعتبار عند تصميم أي مشروع للقسم يتوخى الدمج المدرسي لمجموع المتعلمين.

ويعتبر تقويم مشروع القسم الدامج عملية تتبعية تستلزم مواكبة مستمرة لإنجازات الفصل على مدى السنة الدراسية بأكملها. ويتم الاعتماد في ذلك على مجموعة من التدابير والإجراءات التي تتماشى ومنطق الدمج المدرسي من جهة، ومن جهة ثانية مع المقاربة المعتمدة في التدريس، والتي تستند أساسا على العمل التفريقي لمختلف الأنشطة التي ينجزها المتعلمون.

إن تقويم مشروع القسم الدامج لا ينحصر فقط في تقويم نتائج المتعلمين، بل ينبغي أن يتعداها إلى تقويم المشروع نفسه، من مدخلاته إلى مخرجاته، أي محتوياته وأنشطته، طريقة بنائه وصيغ تدبيره، أشكال تجاوب المتعلمين معه، وصولا إلى النتائج المحققة.

أهداف الموضوع

إبراز أهمية تقويم مشروع القسم الدامج حلقة أساسية من حلقات إنجازه، إلى جانب حلقتَيْ البناء والتدبير.

الوقوف على التدابير والإجراءات العملية التي يمكن اعتمادها من لدن المدرسين في تتبع وتقويم نتائج مشروع القسم الدامج.

معرفة كيفية استثمار نتائج تقويم مشروع القسم الدامج في ضبط صيغ التعديل الممكنة التي يستلزمها تطوير هذا المشروع وتحسين نتائجه.

الأسئلة الأساسية

لماذا يتعين تقويم مشروع القسم الدامج، وما هي الجوانب المختلفة التي ينبغي أن تتجه إليها عملية التقويم؟

ما هي الإجراءات العملية التي يمكن اعتمادها في إنجاز تقويم مشروع القسم الدامج مع مراعاة مختلف الأبعاد التي ينبغي أن تطالها عملية التقويم؟

كيف يمكن استثمار نتائج تقويم مشروع القسم الدامج في وضع خطة عملية لتعديل هذا المشروع بما يطور أداءه ويحسن مخرجاته؟

تقويم مشروع القسم الدامج

حينما يتعلق الأمر بتقويم مشروع القسم الدامج تُطرح علينا ثلاثة أسئلة ملحة؛ ماذا أقوم؟ متى أقوم؟ وكيف أقوم؟

ماذا أقوم؟

يرتكز تقويم مشروع القسم الدامج على فحص أبعاد ثلاثة تتيح إمكانية الوقوف على النتائج العامة المحققة من المشروع. تتوزع هذه الأبعاد إلى تقويم المنتوج، وتقويم التدبير، وتقويم البناء. وهي أبعاد تغطي سيرورة الإنجاز ونتائج هذه السيرورة في نفس الآن. ولكل بعد من هذه الأبعاد طبيعته ومضمونه الذي ينبغي الاهتمام به عند التقويم، كما يوضح ذلك الجدول أسفله:

	تقويم المنتوج	تقويم التدبير	تقويم البناء
مضمون التقويم	• النتائج العامة المحققة من لدن المتعلمين • التطور الحاصل في سيرورة التعلم • الصعوبات والتعثرات المسجلة في مسار التعلم	• نجاعة الطرائق المعتمدة في التدريس • نوعية التكييف والملاءمة المعتمدين • طبيعة العلاقات المنسوجة بين جميع مكونات الفصل الدراسي	• تركيبة المشروع ومدى ملاءمتها لواقع الفصل • وظيفية المضامين ومدى استجابتها للاحتياجات • مدى سماح بناء المشروع بالمرونة عند الحاجة

متى أقوم؟

مشروع القسم الدامج عمل مستمر يغطي السنة الدراسية بجميع فتراتها الدراسية، ومن ثم فإن زمن تنفيذ تقويمه يخضع بدوره لمدى هذا العمل المستمر. وانطلاقا من ذلك، يمكن الحديث في هذا المجال عن ثلاثة أزمنة أو محطات لتقويم مشروع القسم الدامج: تقويم تتبعي منتظم، تقويم مرحلي، وتقويم إجمالي نهائي، كما يبين ذلك الجدول الآتي:

	تقويم تتبعي منتظم	تقويم مرحلي	تقويم إجمالي
زمن التقويم	• تقويم مواكب لجميع الأنشطة المنجزة • عند رصد النجاحات والصعوبات المسجلة كل يوم • عند محاولة وضع خطة استباقية يومية لتفادي تراكم التعثرات والصعوبات	• ينجز عند إكمال وحدات محددة من لمشروع أو عند نهاية دورة دراسية • عند محاولة رصد النجاحات والتعثرات المسجلة خلال دورة معنية • عند التدخل لتدارك التعثرات المسجلة خلال الدورة	• عند إنهاء جميع أنشطة المشروع (عند نهاية السنة الدراسية) • عند وضع حصيلة عامة للنتائج المحصلة • عند اعتزام دراسة الحصيلة العامة واقتراح صيغ للتعديل والتطوير

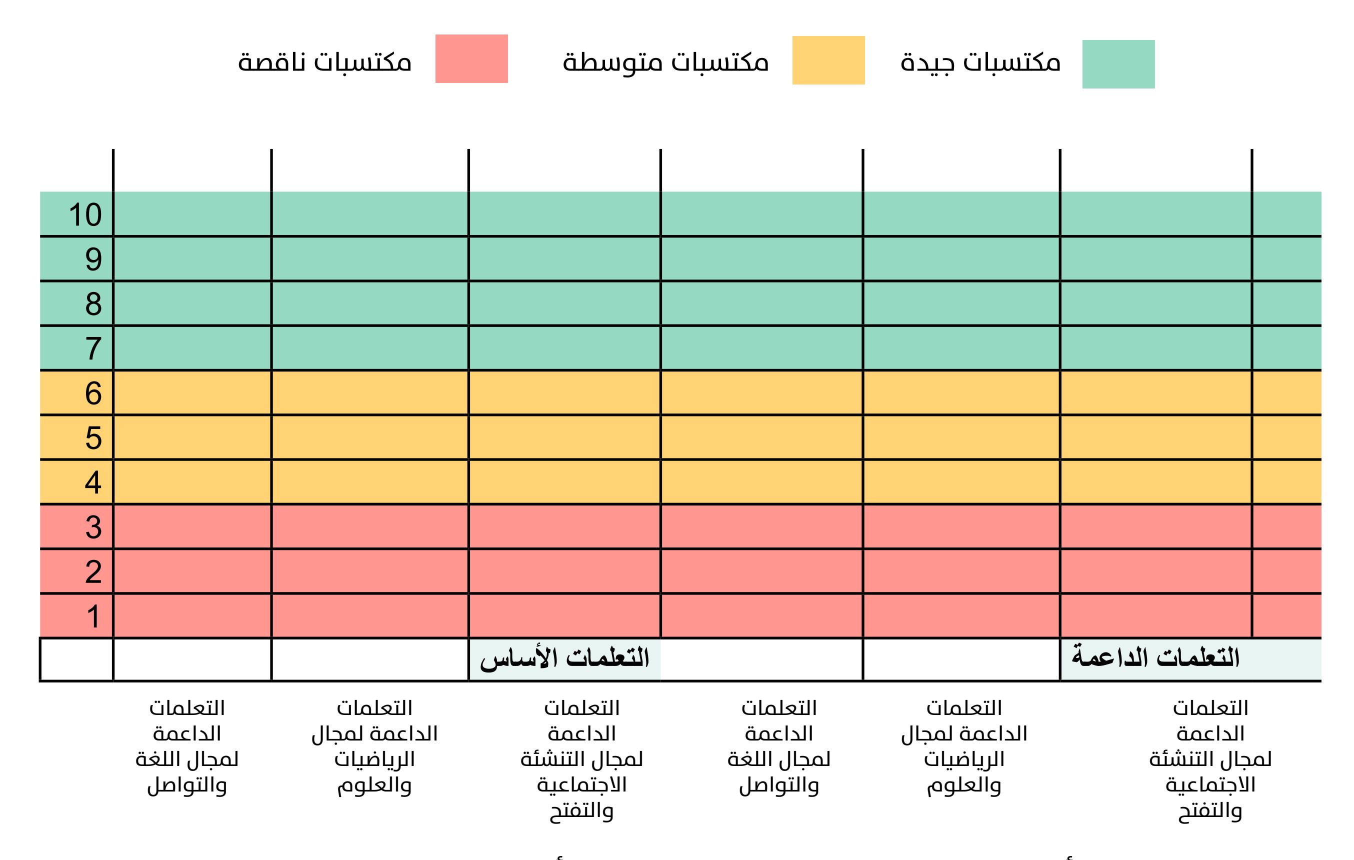
وبطبيعة الحال تفيد معطيات التقويم الخاصة بكل مرحلة معطيات المرحلة التي تليها. فنتائج التقويم المواكب يساعد المدرس(ة) على برمجة وتنظيم معطيات التقويم المرحلي، ومعطيات هذا الأخير تفيده أيضا في إعداد التقويم الإجمالي وقراءة نتائجه العامة.

كيف أقوم؟

يقتضي الجواب عن هذا السؤال الإشارة إلى التدابير والإجراءات التي تُعتمد في تقويم مشروع القسم الداعم. وبما أن تقويم هذا المشروع يعرف ثلاث لحظات: لحظة التقويم المواكب، ولحظة التقويم الدوري، ولحظة التقويم النهائي، فمن الطبيعي جدا أن تكون لكل نمط من هذه الأنماط تدابيره وإجراءات تنفيذه. والجدول أسفله يعرض النقط البارزة الخاصة بإجراءات كل نمط:

	إجراءات التقويم التتبعي	إجراءات التقويم المرحلي	إجراءات التقويم الإجمالي
إجراءات التقويم	• ملاحظة المتعلمين أثناء الإنجاز ودرجة تفاعلهم مع الأنشطة • تمارين تتبعية عقب الانتهاء من كل نشاط تعلمي • رصد درجة تقدم المتعلمين في تدرجهم عبر الأنشطة التعلمية (سلم تطور المتعلمين)	• استثمار نتائج تتبع درجة تقدم المتعلمين في التحصيل • إنجاز مجموعة من التمارين والأنشطة تغطي التعلمات الأساسية للجزء المستهدف من المشروع • إعداد خريطة التحصيل والاكتساب لمجموع الفصل للفترة الزمنية المحددة	• عند إنهاء جميع أنشطة المشروع (عند نهاية السنة الدراسية) • عند اعتزام وضع حصيلة عامة للنتائج المحصلة من خلال المشروع • عند التفكير في إعداد خريطة التحصيل والاكتساب لمجموع الفصل

وعلى العموم يمكن اعتماد الجدولة الآتية في رصد التعلمات المحققة في مشروع القسم الدامج على مستوى التعلمات الأساس والتعلمات الداعمة في المجالات التعلمية المحددة في الإطار المرجعي للهندسة المنهاجية. وهذه الجدولة صالحة للتتبع الدوري، مثلما هي صالحة للتقويم الإجمالي.



وباعتماد نتائج مختلف أنماط التقويم واستثمارها، يمكن للمدرس(ة) أن يضع خطة لتعديل منظومة اشتغاله بالنسبة لمشروع القسم الدامج.

دليل المدرسين في التربية الدامجة للأطفال في وضعية إعاقة	
القسم الثاني:	الممارسات التربوية الدامجة
المحور الخامس:	المشروع البيداغوجي الفردي
الموضوع: 12	ما المقصود بالمشروع البيداغوجي الفردي؟

تعريف بالموضوع

يمثل المشروع البيداغوجي الفردي اللبنة الأساس في مسلسل التربية الدامجة. وهو يعني بالتحديد ما ينبغي أن يتعلمه الطفل(ة) بالنظر إلى وضعيته الخاصة واحتياجاته الأساسية. وبالنسبة للأطفال في وضعية إعاقة، يتشكل المشروع البيداغوجي الشخصي، كما تم إقرار محتوياته في الإطار المرجعي للهندسة المنهاجية للأطفال في وضعية إعاقة، من تعلمات أساس ترتبط بما ينبغي أن يكتسبه المتعلم(ة) في مختلف المجالات التعلمية المقررة، وتعلمات داعمة ترتبط بما ينبغي تطويره لدى نفس المتعلم(ة) من تآزرات ومهارات حسية حركية، وترويض على النطق، وتدريب على التموقع وإدراك وضعيات الجسد... إلخ، ليكون قادرا على التعاطي بيسر مع مختلف أنشطة التعلمات الأساس. وتأسيسا على ذلك، فهو يعد أداة تعاقدية بين المتعلم والمدرس(ة) وباقي الأطراف الأخرى المتدخلة، ويحتاج بناؤه إلى عدد من الإجراءات العملية والتقنية يقوم بها المدرس(ة) بمساعدة جميع أعضاء الفريق التربوي وشبه الطبي المتعدد الاختصاصات.

> المشروع البيداغوجي الفردي يتعلق بالهندسة السيكوبيداغوجية للتعلمات الخاصة بكل طفل في وضعية إعاقة، كحالة فردية ضمن مجموع تلاميذ القسم، وفي إطار الهندسة المنهاجية الرسمية المعتمدة مدرسيا. وهذا المشروع يبنى على أساس مجموعة من الخطوات التنظيمية والإدارية والإجراءات التربوية والديداكتيكية، بتنسيق تام بين إدارة المؤسسة، والمفتش التربوي، والمدرس)ة(، والفريق متعدد الاختصاصات، والأسرة وجمعيات المجتمع المدني.
> الإطار المرجعي للهندسة المنهاجية لفائدة الأطفال في وضعية إعاقة، وزارة التربية الوطنية . 1117 ، ص: 53

أهداف الموضوع

تحديد مفهوم المشروع البيداغوجي الفردي
الوقوف على أهميته وتعرف مكوناته التي يتعين مراعاتها في بنائه.
ضبط خصائصه المميزة.

الأسئلة الأساسية

ما المقصود بالمشروع البيداغوجي الفردي، ولماذا يتطلب الأمر اعتماده كآلية أساسية في مجال التربية الدامجة؟
ما هي مكوناته الأسلسية؟
ما هي خصائه المميزة، وما علاقته بمشروع القسم الدامج؟

المشروع البيداغوجي الفردي كآلية للتعاقد

من حيث المفهوم:

يعتبر المشروع البيداغوجي الفردي في معناه العام، أداة لمساعدة المدرس(ة) على تفريد مقارباته وطرائقه المستعملة، كي يمَكن كل متعلم(ة) من تطوير تعلماته، ومن ثم تحقيق الدمج المدرسي. ويتضمن أنشطة عملية ملموسة يشرف عليها المدرس(ة)، إلى جانب الأطراف الأخرى المعنية بتمدرس المتعلم(ة)، من مدير المؤسسة، والآباء، والأشخاص الآخرين المعنيين.

وحينما نتحدث عن المشروع البيداغوجي الفردي، فإن الاهتمام يتجه مباشرة إلى الطفل(ة) المتعلم(ة) كحالة فردية قائمة الذات. وهذا الإقرار يفترض منذ البدء الإلمام بمعطيين أساسيين. يهم المعطى الأول الإلمام بكل المعلومات المفيدة عن الطفل(ة)، عن كل ما يميز شخصيته بمختلف مكوناتها، الجسمية والسيكوحركية، والمعرفية والانفعالية، والوجدانية الاجتماعية، بهدف معرفة مواطن قوته، والجوانب التي يعتريها القصور. ويهم المعطى الثاني جرد المقررات الدراسية للمجالات التعلمية الأساسية (اللغة والتواصل، الرياضيات والعلوم، التنشئة الاجتماعية والتفتح) لانتقاء الأنشطة التربوية التي تلائم وضعية الطفل(ة)، لتخطيطها وبرمجتها وفق خطة مدروسة بشكل جماعي (من لدن الفريق التربوي وشبه الطبي).

ويعد هذا التوليف الدقيق بين خصائص الطفل(ة) واحتياجاته وبين البرنامج الدراسي، أهم خاصية للمشروع البيداغوجي الفردي وأعقدها على الإطلاق.

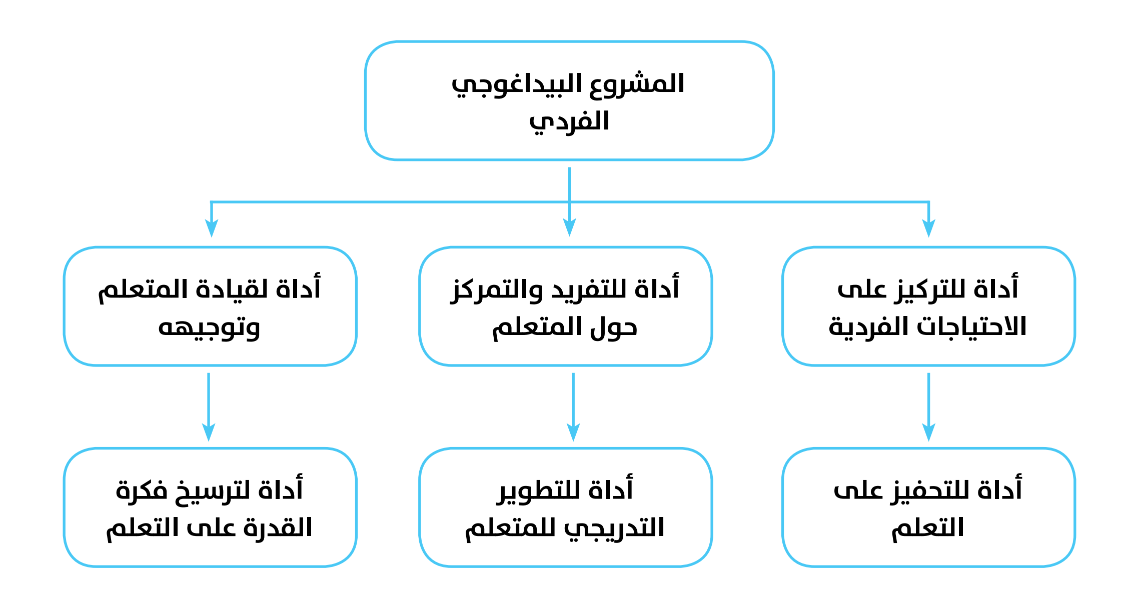
من حيث الأهداف والوظائف:

يستهدف المشروع البيداغوجي الفردي النهوض بمستوى كل متعلم(ة)، وإتاحته الفرصة الملائمة لإبراز قدراته، وتلبية احتياجاته، بالاشتغال وفق إيقاعه ووتيرة تعلمه.

ولذلك فهو أداة تعاقد بين المتعلم(ة) والمشرفين على تأطيره، تحقق وظائف عدة بهدف توفيره الظروف المناسبة كي يجد نفسه ضمن الأنشطة التربوية التي تُنجز داخل الفصل الدراسي وخارجه. والخطاطة أسفله توضح أهم هذه الوظائف التربوية:

من مبادئ المشروع البيداغوجي الفردي:
- أن يكون في خدمة تقدم المتعلم(ة) في تعلماته المدرسية ؛
- أن يكون قادرا على خلق الاستثارة والدينامية لدى كل من المتعلم(ة) والأسرة والمدرسين؛
- أن يرتكز على فكرة أن الجميع قادر على استعادة الرغبة في التعلم والتقدم فيه؛
- أن يستند على الكفايات والمكتسبات لتوسيعها وتعزيزها، مع البناء التدريجي للممرات مع الحياة اليومية؛
- أن يكون عامل إنصاف: فهو يساعد على عدم نسيان أي متعلم)ة(، خاصة أولئك الذين يتم المرور عليهم بكيفية عابرة، أو الموجودون في مستويات دراسية دنيا.

Manuel de formation en éducation inclusive, République Togolaise, Ministère des enseignements primaire, secondaire et de l'alphabétisation, p : 95.



من حيث الخصائص والمميزات:

إن أكبر تحد يطرحه المشروع البيداغوجي الفردي، هو تحدي التركيب بين أربعة متغيرات يخضع كل منها لمرجعية تنظيمية وبيداغوجية محددة. ولذلك فأول ما ينبغي إثارته بخصوص مميزات هذا المشروع هو هذه الخاصية التوليفية التي تلخصها الخطاطة أسفله:

ويشير الإطار المرجعي للهندسة المنهاجية[20] إلى عدد من الخصائص المميزة للمشروع البيداغوجي الفردي، يمكن إجمالها في الجدول أسفله:

20 - الإطار المنهاجي للهندسة المنهاجية لفائدة الأطفال في وضعية إعاقة، وزارة التربية الوطنية، 2017، ص: 54.

الخاصيات الأساسية	التوصيف
التفرد	كل طفل يشكل حالة متفردة بخصائصها المميزة، وبالتالي لا يشبه المشروع البيداغوجي لطفل معين مشروع طفل آخر.
الوظيفية	لا يمكن بناء مشروع بيداغوجي فردي في غياب تشخيص طبي يحدد نوعية القصور ودرجته. فالتقرير الطبي يعتبر الأرضية الأساس للاشتغال على تحديد الاحتياجات في نوعيها الأساس والداعم. وهذا التحديد هو ما يضفي الطابع الوظيفي على الأنشطة التعلمية التي تُبنى على أساس استجابتها للاحتياجات المشخصة.
الانتقائية	انطلاقا من الاحتياجات المشخصة، يتم انتقاء أنشطة التعلم بالاعتماد على الهندسة المنهاجية الفرعية، وذلك بحسب درجة القصور واستعدادات الطفل(ة) ودافعيته...
البرمجة والتنظيم	كل مشروع بيداغوجي فردي يخضع لتنظيم هيكلي يحدد برمجته وتخطيطه، ويحدد لنفسه مقاربات تدبيره وتتبع تنفيذه وتقويم سيرورة التعلم عبر مراحل إنجازه.
التكييف والدمج	البرمجة التخطيطية للمشروع البيداغوجي الفردي ليست سوى إجراء منهجي لتنظيم العمل، ويبقى التنفيذ وتفاعل المتعلم(ة) مع الأنشطة هو المعيار الوحيد للضبط والتعديل والتكييف، وخاصة على مستوى المقاربة التقويمية الاجمالية التي يتعين أن تكون بالضرورة متكيفة لبلوغ هدف الدمج المدرسي.

دليل المدرسين في التربية الدامجة للأطفال في وضعية إعاقة	
القسم الثاني:	الممارسات التربوية الدامجة
المحور الخامس:	المشروع البيداغوجي الفردي
الموضوع: 13	كيف يمكن بناء مشروع بيداغوجي فردي؟

تقديم الموضوع

لقد سبقت الإشارة إلى أن المشروع البيداغوجي الفردي يكتسي أهمية بالغة في مسلسل الدمج المدرسي، باعتباره إطارَ عملٍ يرسم لمختلف الأطراف المعنية ما ينبغي أن يقوم به كل طرف. وتشكل لحظة بنائه لحظة حاسمة في مسار تعلم الطفل(ة)، بل في مسلسل التربية الدامجة ككل. وبالنظر إلى أهمية هذه اللحظة، فإن الأمر يستوجب إيلاءها ما تتطلبه من العناية والعمل الاحترافي، ذلك أن هندسة هذا المشروع وتصميمه المنهجي يستوجبان إنجاز عمليات أساسية من لدن المدرس(ة) بمساعدة جميع أعضاء الفريقين التربوي وشبة الطبي.

إن الاشتغال على بناء مشروع بيداغوجي فردي لكل طفل(ة) في وضعية خاصة، يقتضي الاستعانة بمنهجية عمل دقيقة لاستقصاء المعلومات الخاصة عن الطفل(ة)، وتبويبها واستثمارها، في أفق رصد الصورة العامة للطفل(ة) ولاحتياجاته الأساسية التي يتعين تلبيتها، ثم اختيار المضامين والأنشطة التربوية التي بإمكانها أن تقدم أجوبة لتلك الاحتياجات.

وبالرغم من الأهمية القصوى التي تكتسيها مرحلة البناء، فهي مع ذلك تظل مفتوحة على التعديلات والتغييرات التي يمكن إدخالها على محتويات المشروع الفردي، بناء على التقدم الحاصل في مسار تعلم الطفل(ة)، أو بناء على ظهور مستجدات طارئة بخصوص احتياجاته التربوية الأساسية.

أهداف الموضوع

معرفة المراحل الأساسية التي يتطلبها البناء المحكم للمشروع البيداغوجي الفردي في انسجامها وتكاملها.

الوقوف على أهمية المرحلة التحضيرية لإعداد المشروع البيداغوجي الفردي والعمليات الإجرائية المرتبطة بها.

إبراز منهجية استثمار المعطيات التشخيصية لوضعية الطفل(ة) وللمعلومات المجمعة حوله في وضع تخطيط عملي للمشروع البيداغوجي الفردي.

الأسئلة الأساسية

ما هي المراحل الأساسية التي يتعين قطعها لبناء مشروع بيداغوجي فردي يأخذ بعين الاعتبار المواصفات المميزة للمتعلم(ة)؟

كيف يمكن جمع المعلومات المفيدة في تشخيص وضعية المتعلم(ة)، ما هي مصادرها وأدواتها، ومن يتولى ذلك؟

ما هي المنهجية التي يمكن اتباعها في إعداد المشروع البيداغوجي الفردي بعد جمع المعطيات اللازمة عن وضعية المتعلم(ة)؟

إجراءات أساسية عند بناء المشروع البيداغوجي الفردي

هناك أربعة إجراءات أساسية يتعين احترامها عند بناء المشروع البيداغوجي الفردي، وهي:

1	**جمع المعلومات عن الطفل (ة)**	جمع المعلومات الكافية عن المتعلم (ة) بما يفيد في تكوين صورة تشخيصية واضحة عنه، عن إمكاناته وقدراته ونقائصه، واحتياجاته الاساسية.
2	**انتقاء المضامين والانشطة**	البحث في الهندسة المنهاجية العامة والهندسات الفرعية عما يناسب ويلائم خصرصيات المتعلم (ة) ويستجيب لاحتياجاته المشخصة.
3	**وضع صيغة أولية للمشروع**	وضع مشروع أولي للمضامين والانشطة المقترح الاشتغال عليها مع المتعلم (ة) يساهم في بلورته الفريق التربوي وشبه الطبي وكل الفاعلين المعنين بالتربية الدامجة على مستوى المؤسسة التعليمية.
4	**المصادقة عى مشروع**	اقتراح المدرس (ة) لهيكلة المشروع البيداغوجي الفردي، بناء على نتائج العمليات السابقة، رعرضة على إدارة المؤسسة والمؤطر التربوي للتدارس والمصادقة.

ولهيكلة المشروع البيداغوجي الفردي، وإلى جانب الجزء المتعلق بالمعلومات المجمعة عن الطفل(ة) 21، يمكن اعتماد صيغة تتضمن التعلمات الأساس والتعلمات الداعمة المقترح برمجتها على مدى السنة الدراسية. وفي هذا المجال، يمكن تقديم النموذج في الجدول أسفله على سبيل الاستئناس:

المجالات التعلمية وفروعها شتنبر تشخيص		الفترة الدراسية الأولى		الفترة الدراسية الثانية		
		أكتوبر – نونبر – دجنبر – يناير		فبراير – مارس – أبريل – ماي		يونيو
		التعلمات الأساس	التعلمات الداعمة	التعلمات الأساس	التعلمات الداعمة	تقويم عام
اللغة والتواصل	التعبير الشفهي					
	القراءة					
	الكتابة					
الرياضيات والنشاط العلمي	الحساب					
	الهندسة					
	القياس					
	البيولوجيا					
	الفيزياء					
التنشئة الاجتماعية	التربية الإسلامية					
	التربية الفنية					
	التربية البدنية					

21 - يمكن الرجوع بهذا الخصوص إلى المقترح المقدم في الإطار المرجعي للهندسة المنهاجية في الفقرة المخصصة لذلك.

دليل المدرسين في التربية الدامجة للأطفال في وضعية إعاقة	
القسم الثاني:	الممارسات التربوية الدامجة
المحور الخامس:	المشروع البيداغوجي الفردي
الموضوع: 14	كيف يمكن تدبير مشروع بيداغوجي فردي؟

تعريف بالموضوع

إن تدبير المشروع البيداغوجي الفردي في قسم للتربية الدامجة عملية لا تقل أهمية عن عملية بنائه، وذلك بالنظر إلى الخصوصيات والتوافقات التي يتعين أخذها بعين الاعتبار لتجاوز بعض الإكراهات التي تُطرح غالبا في هذا المضمار. فالمدرس(ة)، في مرحلة التدبير، يجد نفسه ملزما بالتوفيق بين أكثر من وضعية، بين العمل التفريدي الصرف الذي يتطلب الانتباه للحالة الفردية بكل خصائصها، والعمل التفريقي الذي يقتضي الاشتغال بمجموعات عمل متجانسة إلى حد ما، والعمل الجماعي الذي يتوجه فيه لمجموع الفصل قصد التبادل والتقاسم وإثراء الخبرات بالنسبة لكل المتعلمين.

وهذه الوضعية المركبة تقتضي من المدرس(ة) إلماما دقيقا بتقنيات التفريد والتفريق والعمل الجماعي المشترك. فالمشروع البيداغوجي الفردي ينجز داخل الفصل الدراسي، وخارجه في إطار أنشطة الحياة المدرسية، في تفاعل مستمر مع الأنشطة التربوية الموجهة لمجموع المتعلمين، وذلك من منطلق أن الإعداد للدمج المدرسي عمل يركز بالأساس على البعد الفردي، لكن ضمن جماعة عمل، لجعل هذه الأخيرة بدورها مجالا يدعم التعلمات ويقود الممارسات السلوكية نحو التطوير والتحسين بالنسبة للمتعلم(ة) صاحب المشروع البيداغوجي الفردي.

أهداف الموضوع

إبراز أهمية تدبير المشروع البيداغوجي الفردي والإكراهات التي يطرحها في علاقته بتدبير القسم ككل.

الوقوف عند أهم المقاربات البيداغوجية التي يمكن للمدرس(ة) الدامج أن يعتمدها لتدبير مشروع بيداغوجي فردي.

ضبط بعض الإجراءات العملية الكفيلة بمساعدة المدرس(ة) الدامج على توظيف المقاربات البيداغوجية الملائمة في تدبير أنشطة المشروع البيداغوجي الفردي.

tالأسئلة الأساسية

كيف يمكن تدبير المشروع البيداغوجي الفردي ضمن بنية قسم مكون من أكثر من مشروع فردي، كل واحد بُني على أساس استجابته لاحتياجات خاصة حُددت في مرحلة التشخيص؟

ما هي المقاربات البيداغوجية الملائمة لتدبير المشروع البيداغوجي الفردي، وكيف يمكن الجمع بين أكثر من مقاربة في نفس الوقت عند الاشتغال على الأنشطة التربوية الموجهة لمجموع الفصل الدراسي؟

ما هي الإجراءات العملية التي يُقترح أن يستخدمها المدرس(ة) عند اعتزامه الشروع في تنفيذ المشروع البيداغوجي الفردي؟

سيناريوهات لتدبير المشروع البيداغوجي الفردي

بدءا، تجب الإشارة إلى أن قسم التربية الدامجة يستدعي تخصيص وقت محدد لكل متعلم(ة) كيف ما كان مستواه الدراسي، وكيف ما كانت وتيرة تعلمه وأسلوبه في استدخال المعلومات ومعالجتها. وهذا يستوجب بالضرورة تفريد أساليب التدريس لضمان حيز من الوقت لكل متعلم(ة) يشتغل فيه وفق قدراته الفكرية وإمكاناته المعرفية. غير أن طبيعة العمل في الفصل الذي يضم عددا كبيرا من المتعلمين يتجاوز في كثير من الحالات خمسة وعشرين متعلما ومتعلمة، تجعل اعتماد العمل التفريدي بالمعايير البيداغوجية المطلوبة أمرا صعبا، إن لم نقل أنه شبه مستحيل. وهذا ما يحتم الاستعانة بتقنيات البيداغوجيا الفارقية لتعزيز التواصل الدائم بين المتعلمين داخل مجموعة العمل، وتكثيف الاحتكاك المباشر فيما بين أعضائها على مستوى الخبرات التعلمية المكتسبة لإغنائها وإثرائها.

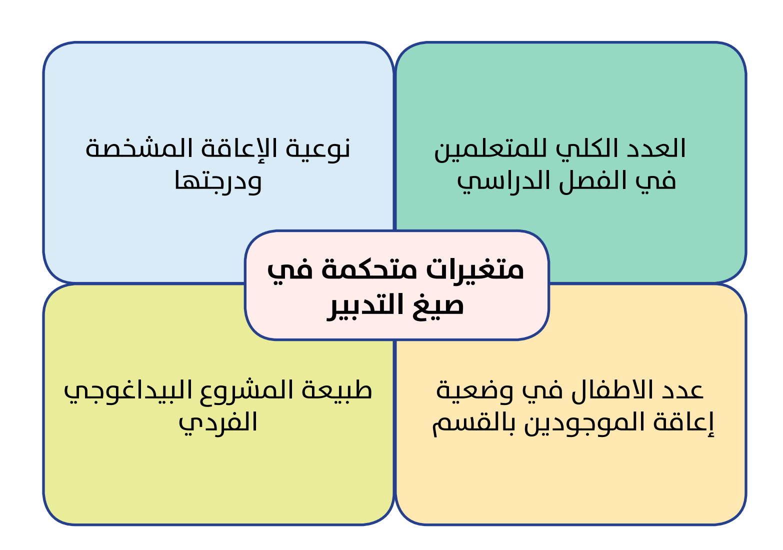
وانطلاقا من هذا الإقرار، يمكن اعتماد صيغ تدبيرية تعتمد على ثلاث مقاربات بيداغوجية يضمن الاشتغال بها المزاوجة بين التركيز على المتعلم(ة) كحالة متفردة تستوجب مراعاة خاصة، وبين العمل ضمن فريق لشحذ المهارات الخاصة عبر التفاعل والاحتكاك. وهذه المقاربات هي:

المقاربة التفريدية التي تستلزم الاشتغال مع كل متعلم(ة) على حدة، باعتباره حالة متميزة لا تشبه حالة أخرى داخل الفصل الدراسي.

المقاربة التفريقية التي تستلزم الاشتغال بمجموعات صغرى متجانسة في الخصائص العامة لأفرادها على مستوى الاحتياجات وأساليب العمل.

مقاربة العمل الجمعي الذي يتوجه فيه الاهتمام إلى مجموع الفصل الدراسي للاشتغال على نفس النشاط.

ويتوقف الاشتغال بهذه المقاربات على طبيعة كل قسم والمتغيرات الأساسية المتحكمة في بنيته، وهي :



سناريو عام: المجالات التعلمية وأصناف الإعاقة بين التفريد والتفريق والعمل الجماعي

يراوح المدرس(ة) في هذا السيناريو بين تقنيات التفريد (العمل الفردي)، وتقنيات التفريق (العمل بمجموعات صغرى)، وتقنيات العمل الجماعي (الاشتغال مع مجموع الفصل)، وذلك بحسب نوعية الإعاقة المشخصة، ونوعية المجال التعلمي المستهدف كما في الجدول أسفله:

نوع الإعاقة	المجالات التعلمية	العمل التفريدي	العمل التفريقي	العمل الجماعي
التوحد	اللغة والتواصل	+	+	+
	الرياضيات والعلوم	+	+	
	الأنشطة الاجتماعية والتفتح	+	+	
الإعاقة الذهنية	اللغة والتواصل	+	+	
	الرياضيات والعلوم	+		
	الأنشطة الاجتماعية والتفتح		+	+
الإعاقة الجسدية الحركية	اللغة والتواصل		+	+
	الرياضيات والعلوم	+		
	الأنشطة الاجتماعية والتفتح		+	+
الإعاقة السمعية	اللغة والتواصل	+	+	
	الرياضيات والعلوم	+		
	الأنشطة الاجتماعية والتفتح	+	+	
الإعاقة البصرية	اللغة والتواصل		+	+
	الرياضيات والعلوم		+	+
	الأنشطة الاجتماعية والتفتح		+	+
اضطرابات التعلم	اللغة والتواصل	+	+	
	الرياضيات والعلوم	+	+	
	الأنشطة الاجتماعية والتفتح	+	+	

سناريو ثان: طفل(ة) واحد في وضعية إعاقة ضمن بنية قسم عاد

يتم التركيز أكثر، مع الطفل(ة) المعني، على العمل التفريدي في جميع المجالات التعلمية، على أساس أن المتعلمين الباقين يتم الاشتغال معهم بكيفية اعتيادية بالنسبة لجميع الأنشطة. وكلما أتيحت الفرصة لإشراك الطفل(ة) المعني في الأنشطة التفريقية أو الجماعية واستُغلت بشكل وظيفي، كلما كان ذلك أكثر جدوى لتعزيز التعلمات المكتسبة، وتعويد الطفل(ة) في وضعية إعاقة على الاندماج التدريجي في العمل الجماعي.

المجالات التعلمية	العمل التفريدي	العمل التفريقي	العمل الجماعي
اللغة والتواصل	+++	++	+
الرياضيات والعلوم	+++	++	+
الأنشطة الاجتماعية والتفتح	+++	++	+

سناريو ثالث: أكثر من طفل(ة) واحد في وضعية إعاقة ضمن بنية قسم عاد

وحينما يتجاوز عدد الأطفال في وضعية إعاقة حالة واحدة، فإن الأمر يقتضي تشكيل مجموعات عمل واعتماد تقنيات البيداغوجيا الفارقية، على أساس دمج كل حالة مع مجموعة صغرى لإنجاز مشروعها البيداغوجي الفردي من داخل العمل مع المجموعة. ويستحسن في مثل هذا الوضع أن يتكلف أحد المتعلمين، بشكل تناوبي بين أعضاء المجموعة، بمساعدة ومواكبة الطفل(ة) المعني في إنجاز أنشطته المبرمجة، مع استثمار لحظات من العمل الجماعي المشترك التي يديرها المدرس(ة) لفائدة مجموع الفصل.

نوع الإعاقة	المجالات التعلمية	العمل التفريدي	العمل التفريقي	العمل الجماعي
	اللغة والتواصل	++	+++	+
	الرياضيات والعلوم	++	+++	+
	الأنشطة الاجتماعية والتفتح	++	+++	+

دليل المدرسين في التربية الدامجة للأطفال في وضعية إعاقة	
القسم الثاني:	الممارسات التربوية الدامجة
المحور الخامس:	المشروع البيداغوجي الفردي
الموضوع: 15	كيف يمكن تقويم المشروع البيداغوجي الفردي؟

تعريف بالموضوع

كما سبقت الإشارة في هذا الدليل، يشكل المشروع البيداغوجي الفردي أداة لتوجيه عمل كل الفاعلين في مجال المؤسسة الدامجة. فهو من بين أهم الوسائل التي يمكن أن يعتمدها الفريق التربوي والطبي وشبه الطبي في تتبع إنجازات المتعلم(ة) في وضعية إعاقة ودرجة تطوره. وهو أيضا موجه لما يربط كلا من المدرس(ة) والمتعلم(ة) داخل الفصل الدراسي وخارجه. فهو المنطلق في العلاقة القائمة بينهما من بداية السنة الدراسية إلى نهايتها؛ وهو المعيار المعتمد في الكشف عن مدى تقدم المتعلم(ة) في تعلمه. وفي قسم دامج، هناك علاقة وطيدة جدا بين تقويم تعلمات المتعلمين ومشروعهم البيداغوجي الفردي. فمن الصعب جدا قياس مدى تقدم المتعلم(ة) في اكتساب المهارات المستهدفة من الأنشطة في غياب تتبع دقيق لدرجة إنجازه لمشروعه البيداغوجي الفردي. وهذا يتطلب من المدرس(ة) تتبعا دقيقا لإنجاز هذا المشروع، والوقوف على النتائج المحققة باعتماد إجراءات وأدوات في هذا المضمار.

أهداف الموضوع

إبراز أهمية تتبع إنجاز المشروع البيداغوجي الفردي وتقويمه؛

ضبط الفترات الزمنية الأساسية لتقويم المشروع البيداغوجي الفردي؛

الاستئناس ببعض إجراءات تتبع وتقويم المشروع البيداغوجي الفردي.

الأسئلة الأساسية

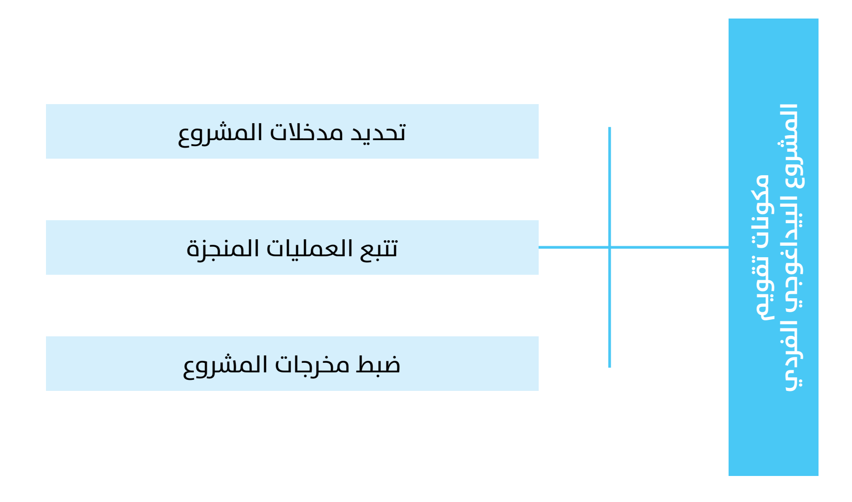
لماذا يتعين تقويم المشروع البيداغوجي الفردي بكيفية مستمرة من لدن المدرس(ة)؟

متى يمكن تقويم المشروع البيداغوجي الفردي؟

ما هي الإجراءات العملية الكفيلة بإجراء هذا التقويم؟

إجراءات تقويم المشروع البيداغوجي الفردي

يطرح تقويم المشروع البيداغوجي الفردي في القسم الدامج إشكالا كبيرا يرتبط بخصوصيات كل مشروع، والذي يعكس بدوره خصوصيات كل صنف من أصناف الإعاقة، لحد يمكن معه القول: إن كل مشروع بيداغوجي فردي يستلزم تقويما خاصا بتصور وإجراءات وأدوات كلها خاصة. ولكن مع ذلك، من الممكن من الناحية المنهجية اعتماد صيغة موحدة لتتبع وتقويم المشاريع البيداغوجية الفردية. ويمكن لهذه الصيغة المشتركة أن تتضمن جوانب ثلاثة تنطلق من بداية المشروع إلى نهايته، مرورا بالعمليات المنجزة كما توضحها الخطاطة أسفله:



تحديد مدخلات المشروع: إعداد الصفحة الطبية والسيكومعرفية للمتعلم(ة)

يتعلق الأمر في هذه المحطة بمعرفة نقطة الانطلاق في تنفيذ المشروع البيداغوجي الفردي، أي الإمكانات المعرفية والوجدانية والاجتماعية التي سينطلق منها المتعلم(ة) قبل مباشرة الاشتغال على مشروعه البيداغوجي الفردي. ويفيد هذا الإجراء في تتبع تنفيذ المشروع، وقياس النتائج المحققة مقارنة مع الوضعية التي كان عليها من قبل، بل أكثر من ذلك، يفيد في التعرف على نقط قوته التي يمكن اتخاذها أرضية للانطلاق في معالجة أنشطة المشروع الفردي.

ويعد التقويم التشخيصي التقويمي الأنسب لهذه المرحلة[22] التي يتتبع فيها المدرس(ة) إنجازات المتعلم(ة) على مستوى التعلمات الأساس والتعلمات الداعمة.

نوع التقويم	ضوابطه بالنسبة للمشروع الفردي
التقويم التشخيصي	- شبكات لقياس مستويات التحكم في نطق الأصوات. - شبكات لقياس مستوى القدرة على قراءة حرف بحسب الحركات الإعرابية. - شبكات لقياس القدرة على قراءة جملة. - شبكات لقياس القدرة على التخطيط والكتابة. - شبكات لقياس مستويات التحكم في المعارف الرياضية (الأعداد، الأشكال، القياسات...). - شبكات لقياس مستويات التحكم في المعارف العلمية (الظواهر العلمية...). - شبكات لقياس مستويات التحكم في المعارف القيمية.

تتبع العمليات: تتبع التعلمات والاكتسابات

يكتسي تتبع عمليات تنفيذ المشروع البيداغوجي الفردي أهمية بالغة في مسلسل الدمج المدرسي. ولذلك يكون المدرس(ة) مطالبا بإجراء تقويم تكويني للضبط والتعديل المباشرين، كما هو مشار إلى ذلك في الإطار المرجعي للهندسة المنهاجية.

نوع التقويم	ضوابطه بالنسبة للمشروع الفردي
التقويم التكويني[3]	يتم الاشتغال في هذا النوع من التقويم، الذي يكون تتبعيا بامتياز، بمقاربات تفريدية وتفريقية، إلى جانب بيداغوجيات أخرى كلما دعت الضرورة (بيداغوجيا الوساطة مثلا)، وذلك من أجل: - ضبط أنواع الصعوبات والتعثرات الفردية أثناء مزاولة الأنشطة التعلمية. - التركيز على التدخلات البيداغوجية المناسبة. - تعديل نوعية النشاط والتعليمات المرتبطة به. - تقديم أشكال التركيز والتثبيت والدعم المناسب. - تقديم أشكال المساعدة البيداغوجية من أجل تمكين المتعلم(ة) من بلوغ الهدف المنشود.

ضبط مخرجات المشروع: رصد الحصيلة العامة

عند الانتهاء من إنجاز المشروع يكون المدرس والفريق التربوي المساعد ملزمَيْن بضبط مخرجات المشروع عبر تقويم عام لما تم إنجازه وللنتائج التي حققها المتعلم(ة) على مستوى التعلمات الأساس والتعلمات الداعمة.

نوع التقويم	ضوابطه بالنسبة للمشروع الفردي
التقويم الإجمالي[4]	- إقتراح وضعيات وأنشطة اختبارية لقياس درجة تمكن المتعلم(ة) من قدرة أو مجموعة من القدرات المرتبطة بدرس أو مجموعة من الدروس في مجال تعلمي محدد. - اقتراح وضعية اختبارية لقياس درجة تمكن المتعلم(ة) من الكفاية المتعلقة بالمجال التعلمي، كما تم اعتمادها في مشروعه البيداغوجي الفردي. وذلك من خلال ضبط صيغة بناء المشكلات الممكن اقتراحها.

22 - وزارة التربية الوطنية، الإطار المرجعي للهندسة المنهاجية للأطفال في وضعية إعاقة، 2017، ص: 131.



دليل المدرسين في التربية الدامجة للأطفال في وضعية إعاقة	
القسم الثاني:	الممارسات التربوية الدامجة
المحور السادس:	تنظيم قسم دامج
الموضوع: 16	كيف يمكن تنظيم فضاء الفصل وزمن التعلم؟

تعريف بالموضوع

يمثل فضاء القسم الدراسي أحد العناصر الجوهرية التي تؤثث بها، ومن خلالها، التربية الدامجة مشروعها الرامي إلى احتضان الأطفال بمختلف خصوصياتهم، وتقديم الخدمات التربوية المنسجمة مع جميع تلك الخصوصيات. ومن ثم فهو يتصدر الدعامات الأساسية التي تقوم عليها التربية الدامجة لفائدة الأطفال في وضعية إعاقة. فإلى جانب البرنامج الدراسي المكيف، واستراتيجية وموارد التدريس الملائمة، وتدخل الفريق المتعدد الاختصاصات، يكتسي تنظيم فضاء القسم موقعا خاصا ضمن مستلزمات سيرورة مشروع الدمج المدرسي.



مستلزمات سيرورة الدمج المدرسي

ويأخذ تنظيم القسم في التربية الدامجة أبعادا مركبة ذات طبيعة مادية تخص مجال المكان، وذات طبيعة تربوية تخص هندسة توظيف هذا المكان على المستوى البيداغوجي وكيفية التنقل داخله من لدن المدرس(ة) والمتعلمين، إلى جانب تنظيم زمن التعلم وتوزيعه على المشاريع البيداغوجية الفردية.

وعلى هذا الأساس يتطلب العمل التربوي الدامج من المدرس(ة) أن يكون على دراية بأهمية تنظيم فضاء القسم مكانا وزمانا، وخصوصيات هذا التنظيم، وكيفية تصميمه لتيسير ولوجه. فكثير من التجارب الناجحة في مجال التربية الدامجة يرجع أساسها أصلا إلى كيفية توفير فضاء ملائم للتدريس، يجد فيه جميع المتعلمين مكانهم في راحة نفسية ومعنوية تامة، وإلى الاستثمار الجيد لهذا الفضاء، بما يجعل مجتمع القسم في تفاعل دينامي ومستمر، وتخصيص الزمن الملائم لإيقاعات التعلم المختلفة.

أهداف الموضوع

معرفة أهمية تنظيم القسم (زمانا ومكانا) وخصوصيات هذا التنظيم بالنسبة لمشروع التربية الدامجة.

الوقوف على بعض الإجراءات العملية التي يمكن اعتمادها في تنظيم قسم للدمج المدرسي لفائدة الأطفال في وضعية إعاقة.

الأسئلة الأساسية

ما أهمية تنظيم القسم الدراسي في مشروع التربية الدامجة، وما هي الخصوصيات المميزة لهذا التنظيم على المستوى المكاني والزماني في الآن نفسه ؟

ما هي الإجراءات العملية التي يمكن اعتمادها من لدن المدرس(ة)، أو الفريق التربوي، لوضع تنظيم للقسم يستجيب ومعايير وأسس التربية الدامجة؟

مقترحات عامة في تنظيم القسم

يمكن مقاربة تنظيم القسم الدراسي من ثلاث زوايا: زاوية التنظيم المادي العام التي يُهتم فيها بفضاء القسم ككل من حيث تصميمه الهندسي وتجهيزاته الأساسية، وزاوية التنظيم التربوي التقني ويُهتم فيها بالاستثمار الوظيفي لفضاء القسم مجالا للتعلم، وزاوية تنظيم الزمن بحسب التخطيط البيداغوجي المعتمد والإيقاعات الفردية للتعلم داخل الفصل الدراسي.

على مستوى التنظيم المادي العام:

على مستوى التنظيم المادي العام:		• اختيار موقع القسم بعيدا عن الضجيج والضوضاء تفاديا لتأثيرهما على انتباه الأطفال وصرف تركيزهم على النشاط التربوي إلى الانشغال بمصادر خارجة عن الدرس.
		• اختيار القسم الأكبر مساحة بما يسمح للأطفال بالتحرك، من جهة، ومن جهة أخرى بما يساعد على تنظيم المجموعات بكيفية محكمة.
		• توفر القسم على الإضاءة الكافية خلال النهار لتمكين من يعانون من مشاكل بصرية من تتبع الأنشطة الكتابية والقرائية وملاحظة الصور والرسوم، إلخ....
		• توفير الولوج إلى القسم بسهولة، بما يسمح لذوي الإعاقة الجسدية الحركية والإعاقة البصرية من الوصول إلى أماكنهم بالقسم بلا صعوبة أو إحراج.
		• تغطية نوافذ القسم بالستائر للحد من الأشعة الضوئية المزعجة للأطفال ذوي مشاكل على مستوى الرؤية البصرية.

على مستوى التنظيم التربوي التقني:

<table>
<tr><td rowspan="5">على مستوى التنظيم التربوي التقني:</td><td rowspan="5"></td><td>• تصفيف الطاولات والمقاعد على شكل حلقة مفتوحة تسمح للمتعلمين بأن يرى كل واحد منهم وجه زميله أو زميلته، وللمدرس(ة) بأن يتحرك أمامهم بسهولة، أو أن يأخذ لنفسه مكانا وسطهم بشكل يجعله قريبا من الجميع.</td></tr>
<tr><td>• تنظيم جلوس المتعلمين بحسب مجموعات العمل، على أساس أن تُؤخذ بعين الاعتبار حالات الأطفال في وضعية إعاقة بحسب نوع إعاقتهم، بحيث يتم الانتباه أكثر إلى الأماكن التي ستخصص لذوي القصور السمعي أو البصري لجعلهم قريبين من الجهة التي يوجد فيها المدرس(ة)، أو الأماكن التي ستخصص لذوي الحركة الزائدة المصحوبة بفقدان الانتباه والتركيز بجعلهم بعيدين عن المثيرات التي تصرف تركيز انتباههم على ما هم بصدد الاشتغال عليه.</td></tr>
<tr><td>• ترتيب أشياء القسم من أدوات ووسائل بكيفية تجعلها في متناول المتعلمين للمسها والاحتكاك بها جسديا، ووضعها في أماكن من فضاء القسم بشكل قار يُبقي صورها ثابتة في أذهان المتعلمين تعزيزا لسلوك الاستقلالية في العثور على الأشياء وتناولها.</td></tr>
<tr><td>• إحداث أركان بيداغوجية في فضاء القسم مجهزة بوسائل العمل، وتكون بمثابة دعامة للاشتغال، خاصة بالنسبة للمشاريع البيداغوجية الفردية.</td></tr>
<tr><td>• تغطية نوافذ القسم بالستائر للحد من الأشعة الضوئية المزعجة للأطفال ذوي مشاكل على مستوى الرؤية البصرية.</td></tr>
</table>

على مستوى تنظيم زمن التعلم:

يتم تنظيم زمن التعلم وفق صيغتين:

<table>
<tr><td>تنظيم زمن تنفيذ مشروع القسم الدامج</td><td></td><td>• يرتبط تنظيم زمن التعلم في صيغته العامة بالتخطيط البيداغوجي لمشروع القسم. وهو تنظيم يأخذ بعين الاعتبار الزمن العام المبرمج للدراسة في إطار المواد التعليمية المقررة والبرنامج الدراسي المزمع تنفيذه (توزيع سنوي، توزيع شهري، توزيع أسبوعي، وبرمجة زمنية يومية).</td></tr>
<tr><td>تنظيم زمن تنفيذ المشروع البيداغوجي الفردي:</td><td></td><td>• يرتبط هذا التنظيم بالمشروع البيداغوجي الفردي. إذ يوضع التنظيم الزمني انطلاقا من خصوصية هذا المشروع وحجم مضامينه وأنشطته. وتوكل مهمة هذا الوضع إلى الفريق التربوي الذي يتولى، بعد بناء المشروع البيداغوجي الفردي، اقتراح البرمجة الزمنية لتنفيذه على مختلف الأمدية: يوميا، وأسبوعيا، وشهريا، ودوريا...</td></tr>
</table>

دليل المدرسين في التربية الدامجة للأطفال في وضعية إعاقة	
القسم الثاني:	الممارسات التربوية الدامجة
المحور السادس:	تنظيم قسم دامج
الموضوع: 17	كيف يمكن تحديد ملمح المتعلم(ة)؟

تعريف بالموضوع

لكل طفل(ة) متعلم(ة) ملمحه الخاص؛ ويعتبر استكشاف هذا الملمح وتحديد مظاهره العامة ذا أهمية كبرى في مجال التربية والتكوين، وخاصة مع الأطفال في وضعية إعاقة. فمعرفة ملمح المتعلم(ة) يفيد في عدد من الجوانب التي تهم التدريس.

لماذا إعداد ملمح المتعلم(ة)؟

«إن إعداد ملمح المتعلم(ة) يوفر لمهنيي التربية:

أولا – إمكانية فحص طريقة توظيف نقط قوة المتعلم(ة) والتأسيس للعمليات المهمة على أساسها.

ثانيا – فحص الوسائل المعينة على الارتكاز على تلك النقط التي برهن عليها المتعلم(ة) في مواد معينة، وفي تحصيله في مجالات متنوعة، وفي أسلوب تعلمه، واهتماماته وأنشطته اللاصفية لتحفيزه على التعلم بنجاح في مادة أخرى.

ثالثا – يفيد كذلك في إعداد خطط لتقويم التعلم المناسب للمتعلم(ة)، وتقويم الاعتبارات التي تمكن من وضع المتعلم ضمن المجموعة التي تناسبه، وكذا توقع تدابير الدعم المناسبة له...». 23

أهداف الموضوع

إبراز أهمية معرفة ملمح المتعلم(ة) بالنسبة لتحديد الملمح العام للقسم، وتوجيه مسار العملية التعليمية التعلمية داخل القسم في انسجامها مع خصوصيات المتعلمين واحتياجاتهم.

معرفة كيف يمكن تحديد ملمح المتعلم(ة)، وضبط الخطوات المنهجية الأساسية المعتمدة في هذا التحديد.

الأسئلة الأساسية

لماذا يتطلب العمل في قسم الدمج تحديد ملمح المتعلم(ة)، وفيم يفيد مثل هذا التحديد بالنسبة للأطفال في وضعية إعاقة؟

كيف يمكن تحديد ملمح المتعلم(ة)، وما هي الخطوات المنهجية التي يمكن اتباعها في مثل هذا التحديد؟

كيفية تحديد ملمح المتعلم(ة)

يعني ملمح المتعلم(ة) وصفا جامعا لصورة المتعلم(ة) بخصوص إمكاناته التي تُستثمر في تعلمه، والتي تعتبر النواة الأساسية لتشكيل الملمح العام للقسم. وهو يضم معلومات دقيقة عن مواطن قوته، واحتياجاته بخصوص التعلم. ويعتبر أداة لتوجيه تخطيط التعلمات، واختيار الاستراتيجيات الملائمة للتدريس، وبخاصة حينما يتعلق الأمر بالعمليات القائمة على أسس التفريد والتفريق.

مراحل إعداد ملمح المتعلم(ة)

يقتضي إعداد ملمح المتعلم(ة) اللجوء إلى عملية بحث وفحص دقيقين انطلاقا من مصادر معلومات ذات مصداقية. كما يقتضي أيضا إجراء تقويمات متنوعة وهادفة تمكن من فهم طبيعة نقط القوة، وكذا الاحتياجات المسجلة.

وتتألف عملية إعداد الملمح العام للمتعلم(ة) من ثلاث مراحل أساسية تضم كل منها إجراءات عملية يمكن تحديدها في الآتي:

23 - 12ème année, Ministère de l'éducation, Antario Guide d'évaluation et d'enseignement efficaces pour tous les élèves de la maternelle à la 2013, p : 45.

مرحلة جمع المعطيات:		• لضبط ملمح المتعلم(ة)، يتعين جمع المعطيات من المصادر المعنية، وذلك عبر تعميق البحث في عدد من الجوانب، أهمها: - دراسة النتائج المدرسية الحالية ومدى التقدم الحاصل على مستوى اكتساب كفايات التعلم والعادات الفكرية والسلوكية المعينة على التعلم. - درجة الاستعداد للتعلم والاكتساب بالنسبة للمواد والبرامج الدراسية المقررة. - نقط القوة، وأساليب التعلم الموظفة، والميول والاتجاهات البارزة. - الاحتياجات الأساسية لتنمية الدافعية للتعلم. - الاحتياجات الأساسية المرتبطة بالتعلم (التعلمات الأساس). - الاحتياجات الأساسية على مستوى السلوك الاجتماعي والوجداني. - الموارد اللازمة لتقديم الدعم التربوي المحتاج إليه.

مرحلة الاشتغال على المعطيات المجمعة:		• تتضمن هذه المرحلة دراسة المعطيات المجمعة وتحليلها لمعرفة المستوى الحقيقي للمتعلم(ة) وإمكاناته واهتماماته، مع ضبط الفرق بين هذا المستوى والإمكانات وبين الانتظارات من المحتويات الدراسية المقررة خلال السنة الدراسية. وهذه المرحلة هي التي تبرز من خلالها الصورة العامة المكونة للملمح العام للمتعلم(ة).

مرحلة وضع استراتيجية للتتبع:		• بعد التشخيص في ضوء المعلومات المجمعة، وبعد دراسة هذه المعلومات وتحليلها، يتم تحديد الكفايات الأساسية التي يحتاجها المتعلم(ة)، والتي انطلاقا منها يتم وضع خطة للتدخل الملائم، واختيار نمط الدعم المستهدف في هذا التدخل.

نموذج مقترح لملمح المتعلم(ة)[24]

الاسم:	**السن:**	**المستوى الدراسي**
المؤسسة:	التاريخ:	

مصادر استقاء المعلومات (توضع علامة أمام المصدر المعتمد)		
○ دراسة النتائج الدراسية	○ الاتصال بخلية اليقظة ○ مقابلة المتعلم(ة)	
○ الاتصال بالأسرة	○ نتائج التقويم التشخيصي المدرسي	○ الاعتماد على قائمة الاهتمامات
○ الاتصال بالمدرسين	○ المشاركة في الأنشطة المدرسية	○ الاتصال بالفريق شبه الطبي
○ الاتصال بهيئة الإدارة	○ الاتصال بالأقران	○ مصدر آخر (يذكر)
النتائج المستخرجة من المصادر والتقويمات المنجزة		
مستوى التحصيل الحالي، القدرة على التعلم، الرغبة في العمل، درجة الاستعداد للتعلم	أساليب التعلم، الميول والاهتمامات والرغبات، نقط القوة، الاحتياجات الاجتماعية والوجدانية	معلومات أخرى دقيقة ومفيدة

24 - بتصرف عن:
Guide d'évaluation et d'enseignement efficaces pour tous les élèves de la maternelle à la 12ème année, Ministère de l'éducation, Antario, 2013, p : 51.

الاستخلاصات العامة		
المتغيرات التي يتعين أخذها بعين الاعتبار في وضع الاستراتيجيات البيداغوجية	المتغيرات التي يتعين أخذها بعين الاعتبار عند تقويم التعلمات	الموارد والمعينات المتاحة

دليل المدرسين في التربية الدامجة للأطفال في وضعية إعاقة	
القسم الثاني:	الممارسات التربوية الدامجة
المحور السادس:	تنظيم قسم دامج
الموضوع: 18	ما هي عناصر الملمح العام للقسم؟

تعريف بالموضوع

يعتبر ملمح القسم موردا هاما من الموارد المعتمدة في تخطيط التعلمات وتتبعها وتقويمها. فهو يتيح للعاملين في مجال التدريس تأمين تعليم فعال لجميع المتعلمين، وضمان تتبعهم على أسس واضحة، وتنظيم التدخل في الوقت المناسب عند الضرورة. ويتعلق الأمر في هذا الملمح بتحديد مواطن القوة المتوفرة في القسم، ومجموع الاحتياجات الجماعية المشخصة، وكذا الميول والاهتمامات الخاصة بجميع المتعلمين ودرجة استعدادهم للتعلم.

إنه أداة كاشفة عن الصورة العامة للقسم على مستوى الإمكانات المعرفية والوجدانية والاجتماعية المتوفرة فيه، ومدى تحسين هذه الإمكانات وتطويرها. وفضلا عن هذا الكشف، فهذه الأداة تتطور بدورها مع التنفيذ في بداية العام الدراسي، أو دورة دراسية جديدة. لذلك فهي في الوقت نفسه أداة للتخطيط، وأداة للتتبع، لأنها تمكن من مراقبة التقدم وضبط التغيرات المسجلة أثناء التنفيذ، وتعديل الاستراتيجيات البيداغوجية للتدخل، وتخطيط المراحل القادمة، وتقاسم المعلومات مع المدرسين والأسر ومجموع أعضاء الفرق التربوية المعنية.

لماذا إعداد ملمح عام للقسم؟ يفيد ملمح القسم في:

جرد التشابهات والاختلافات بين المتعلمين من أجل تخطيط جيد للتعلمات وأشكال التقويم؛

توظيف معطيات دقيقة في تطبيق المقاربة الفارقية؛

تشكيل مجموعات مرنة؛

تتبع تقدم المتعلمين بناء على الوصف العام لملمح كل واحد منهم؛

اعتماد التعديلات المرحلية لتحسين المسار التعلمي للمتعلمين... 25

أهداف الموضوع

إبراز أهمية معرفة ملمح القسم بالنسبة لتخطيط التعلمات وتدبيرها، وتوجيه مسار العملية التعليمية التعلمية داخل القسم في انسجامها مع خصوصيات المتعلمين واحتياجاتهم.

معرفة كيف يمكن تحديد الملمح العام للقسم، وضبط الخطوات المنهجية الأساسية المعتمدة في هذا التحديد.

الأسئلة الأساسية

لماذا يتطلب العمل في قسم الدمج تحديد ملمح القسم، وفيم يفيد مثل هذا التحديد بالنسبة للأطفال في وضعية إعاقة؟

كيف يمكن تحديد الملمح العام للقسم، وما هي الخطوات المنهجية التي يمكن اتباعها في مثل هذا التحديد؟

كيفية تحديد ملمح القسم

لضبط ملمح القسم، يتم الاعتماد أساسا على الملمح الفردي لكل متعلم(ة) داخل الفصل الدراسي. فملمح القسم ما هو في النهاية سوى تركيب محكم لملامح المتعلمين. ولإعداد هذا الملمح، يمكن اتباع الخطوات الأساسية الآتية:

25 - 12ème année, Ministère de l’éducation, Antario Guide d’évaluation et d’enseignement efficaces pour tous les élèves de la maternelle à la 2013, p : 37.

مرحلة جمع المعطيات عن المتعلمين:	• يتم إعداد ملمح القسم عبر جمع معطيات عن كل متعلم(ة) كما كان الأمر عند إعداد الملمح الفردي، وذلك من خلال: - الملف المدرسي؛ - مخططات التعلم الفردي؛ - الاتصال بالمدرسين الحاليين والسابقين؛ - الاتصال بالآباء وأعضاء الأسرة؛ - الاتصال بالأقران في المدرسة؛ - إجراء مقابلات فردية مع المتعلمين؛ - ملاحظة القسم؛ - الاعتماد على ملمح القسم للسنة المنصرمة. ويفيد هذا التحديد كثيرا في وضع لوائح مُفَيِّئة للمتعلمين، للتركيز أكثر على الذين يستوجبون اهتماما خاصا، مع إعداد برامج للتدخل الخاص إذا ما تطلب الأمر ذلك.
تنظيم المعطيات المجمعة:	• يتم في هذه المرحلة تلخيص المعطيات الخاصة بكل متعلم(ة) في إطار خاص على شكل جدول يضم لائحة المتعلمين بالقسم، ويضم أبرز العناصر المميزة للمتعلم(ة)، أبرزها: نقط القوة، الاحتياجات الأساسية، الميول والاهتمامات، الاستعداد للتعلم بالنسبة للمواد والمقررات الدراسية الجديدة.
اختيار الاستراتيجيات والموارد البيداغوجية الملائمة لملمح القسم:	• بعد تنظيم جميع المعلومات الخاصة بكل متعلم وتعبئة الجدول الخاص بأبرز العناصر المميزة، تتضح نقط القوة التي يشترك فيها القسم ككل، وكذا الاحتياجات المشتركة بين جميع المتعلمين. ومن هنا يغدو من الممكن تشكيل مجموعات المتعلمين بحسب درجة التقارب والتجانس، وخاصة على مستوى أسلوب التعلم والاهتمامات والميول. ومن شأن هذا التفيئ أن يفيد كثيرا في تعرف المجموعة، أو المجموعات، التي تحتاج إلى رعاية خاصة بالنظر إلى إمكاناتها واحتياجاتها.
تخطيط برنامج التدخل وتعيين خطة التفريق:	• يتطلب الأمر في هذه المرحلة الرجوع إلى المنهاج الرسمي لانتقاء ما يلائم طبيعة ملمح القسم وخصوصيات المجموعات المُشَكلة. وانطلاقا من ذلك، يوضع مخطط مرن يراعي الخصائص العامة للقسم على مستوى أساليب التعلم، والاحتياجات، والاهتمامات، ونقط القوة المشخصة.
مراقبة تقدم المتعلمين وتعديل خطة التدخل:	• مع تنفيذ مخطط التدخل وتقويم نتائج المتعلمين، تظهر بالضرورة معطيات جديدة حول مدى تقدم المتعلمين في اكتساباتهم، ويقتضي الأمر هاهنا التكيف معها بإدخال تعديلات أساسية على منحى التعلم، بل أحيانا على مضمون التخطيط المعتمد، مع التفكير بطبيعة الحال في فئة المتعلمين الذين أظهروا تعثرا ملحوظا يستوجب إعداد برامج دعم ومواكبة ملائمة.
التواصل مع الفريق التربوي:	• يعتبر التواصل مع الفريق التربوي مرحلة هامة في بناء ملمح القسم وإقراره كخريطة موجهة لكل العمل الذي يتعين إنجازه لفائدة المتعلمين. فاطلاع هذا الفريق على الملمح ومصادقته عليه يعتبر عربون انخراط في المشاركة في تنفيذ جوانب من المشروع التربوي الدامج. فبعد أن يستنفذ المدرس(ة) تدخله، يمكنه، من أجل الاستمرار في التطوير والتحسين، الاستعانة بفرق تربوية خارجية لتقديم العون الضروري والملائم للمتعلمين الموجودين في وضعية تعثر.

نموذج مقترح لملمح القسم[26]

المدرس(ة): .... المستوى الدراسي: .... السنة الدراسية: .... التاريخ: ....

أسماء المتعلمين	ملمح التعلم[5]	نقط القوة، الاحتياجات	الاستراتيجيات والموارد البيداغوجية، أدوات التقويم والتكييف	دواعي تحسن التعلم عند المتعلمين	مواءمة التعلم، تدخلات أخرى عند الضرورة	الموارد والمساعدات المتاحة	معلومات أخرى دقيقة ومفيدة
1.							
2.							
3.							
....							

26 - بتصرف عن:
Guide d'évaluation et d'enseignement efficaces pour tous les élèves de la maternelle à la 12ème année, Ministère de l'éducation, Antario, 2013, p : 42.

<table>
<tr><th colspan="2">دليل المدرسين في التربية الدامجة للأطفال في وضعية إعاقة</th></tr>
<tr><td>القسم الثاني:</td><td>الممارسات التربوية الدامجة</td></tr>
<tr><td>المحور السابع:</td><td>تخطيط الأنشطة التربوية وتدبيرها</td></tr>
<tr><td>الموضوع: 19</td><td>كيف يمكن الربط بين تخطيط الأنشطة التعلمية ومقتضيات الإطار المرجعي الوطني للتربية الدامجة لفائدة الأطفال في وضعية إعاقة؟</td></tr>
</table>

تعريف بالموضوع

يشكل التخطيط العام للأنشطة التعلمية في قسم دامج، إلى جانب تدبير الأنشطة وتقويمها، أحد الأقطاب الرئيسية التي ينتظم وفقها عمل المدرس(ة)، على اعتبار أن هذا الثالوث (التخطيط والتدبير والتقويم) هو الموجه الفني لكل نشاط يقوم به المدرس(ة) داخل القسم، والذي يقوده في النهاية إلى تتبع نتائج عمله وتقويم مردوديته العامة.

يقتضي التخطيط العام للأنشطة التعلمية لمستوى دراسي محدد، جرد مجمل الأنشطة التي ستكون موضوعا للتدريس خلال فترات السنة الدراسية، وتنظيم هذا الجرد بحسب المجالات التعلمية ومكوناتها وفروعها.

ولئن كان بناء تخطيط عام للأنشطة في القسم العادي لا يطرح مشكلا كبيرا بالنسبة للمدرس(ة)، لأن هذا البناء يستند أساسا إلى البرامج والكتب الدراسية المقررة، حيث يبقى المدرس(ة) مرتبطا بها بشكل كبير جدا، فإن تخطيط الأنشطة في قسم دامج لفائدة طفل أو أكثر في وضعية إعاقة، يحتاج إلى دراسة متأنية، وتوليف بين عدد من المتغيرات التي يتعين أخذها في الحسبان عند بناء التخطيط، عناصر تنبثق أساسا من الاختلافات الموجودة داخل القسم، وما ينجم عنها من احتياجات فردية وجماعية خاصة.

أهداف الموضوع

إبراز أهمية التخطيط العام للأنشطة التعلمية في عمل المدرس(ة) كأجرأة عملية لمشروع القسم، وما يميزه من خصوصيات بالنسبة للعمل في قسم دامج يتضمن أطفالا في وضعية إعاقة.

الوقوف على المتغيرات الأساسية التي يتعين على المدرس(ة) استحضارها وأخذها بعين الاعتبار أثناء بناء تخطيط عام للأنشطة التعلمية.

الاستئناس ببعض الصيغ الممكن توظيفها في بناء المخطط العام للأنشطة التعلمية الأساسية والداعمة لفائدة متعلمين في وضعية إعاقة بقسم دامج.

الأسئلة الأساسية

ما موقع التخطيط العام للأنشطة التعلمية ضمن مشروع القسم الدامج، وما هي خصوصيات هذا التخطيط حينما يتعلق الأمر بمتعلمين في وضعية إعاقة بهذا القسم؟

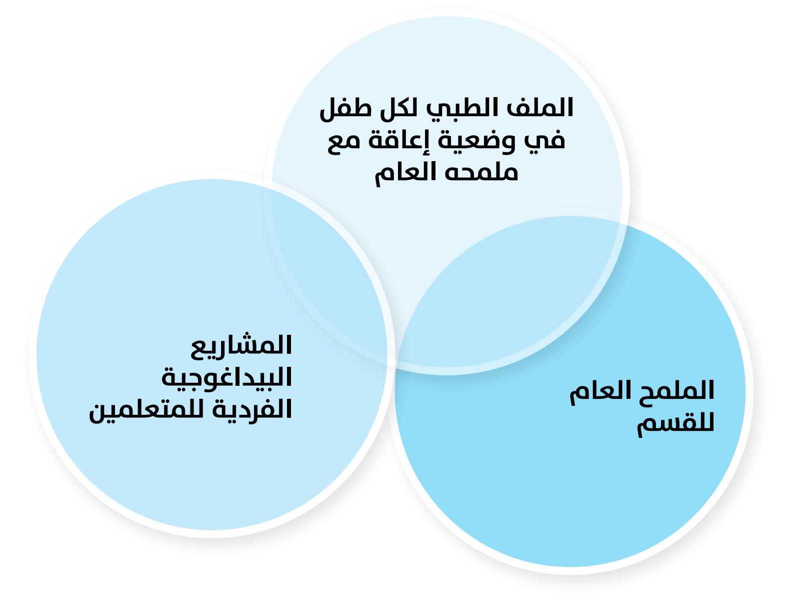
ما هي المتغيرات الأساسية التي يتعين الوقوف عندها حين يعتزم المدرس(ة) في قسم الدمج، وبمعية الفريق التربوي بالمؤسسة، بناء مخطط عام للأنشطة التعلمية للسنة الدراسية يستجيب لاحتياجات جميع المتعلمين كما يحددها ملمح القسم؟

ما هي الصيغة، أو الصيغ، الملائمة لوضع تخطيط عام للأنشطة التعلمية بقسم مدمج يضم متعلمين في وضعية إعاقة؟

مستلزمات التخطيط العام للأنشطة التعلمية في قسم دامج

ما يميز المخطط العام للأنشطة التعلمية لقسم دامج عن نظيره بالقسم العادي، هو أن هناك متغيرات يتعين استحضارها عند اعتزام وضع تخطيط للأنشطة التعلمية السنوية، ومن غير استحضار هذه المتغيرات وأخذها بعين الاعتبار، لن يكون التخطيط المزمع بناؤه تخطيطا دامجا.

متغيرات التخطيط الدامج



المجالات التعلمية ومكوناتها المستهدفة بالتخطيط

حسب الإطار المرجعي للهندسة المنهاجية لفائدة الأطفال في وضعية إعاقة، تتوزع المجالات التعلمية الكبرى بين ثلاثة مجالات، يتفرع كل مجال منها إلى مكونات أساسية، وكل مكون أساسي إلى مكونات فرعية كما هو مبين في الجدول أسفله:

المجالات التعلمية	المكونات الأساسية	فروع المكونات
اللغة والتواصل	- اللغة والتواصل	- التعبير الشفهي - القراءة - الكتابة
الرياضيات والعلوم	- الرياضيات	- الحساب - الهندسة - القياس
	- النشاط العلمي	- البيولوجيا - الفيزياء
التنشئة الاجتماعية والتفتح	- التربية الإسلامية	- القرآن الكريم - العقائد والعبادات - الآداب والقيم الإسلامية
	- التربية الفنية	- الفنون التشكيلية - الموسيقى - المسرح
	- التربية البدنية	- الحركات الجسدية البسيطة - الألعاب الفردية البسيطة - الألعاب الجماعية المهدفة

شبكة التخطيط العام لأنشطة المجالات التعلمية

يلخص هذا الإطار الشبكي (الإطار أعلاه) ما سيتم انتقاؤه من مواضيع وأنشطة ستشكل مادة التخطيط ومضمونه، ولملء هذا الإطار الشبكي، يمكن اعتماد الإجراءات العملية الآتية:

- فحص المقررات الدراسية المحددة رسميا للمستوى الدراسي من خلال البرامج والكتب الدراسية المقررة؛

- استحضار شبكات التعلمات الأساس والتعلمات الداعمة المقدمة في الإطار المرجعي للهندسة المنهاجية لفائدة الأطفال في وضعية إعاقة، وحسب كل صنف من أصناف الإعاقة؛

- استحضار مشروع القسم كما تمت صياغته انطلاقا من المشاريع البيداغوجية الفردية؛
- استحضار الملمح العام للقسم والمجموعات المرنة المفيأة؛
- استحضار المشاريع البيداغوجية الفردية.

وانطلاقا من كل ذلك، يتم ملء الشبكة أسفله، بوضع العناوين التي سيتم انتقاؤها بعد الدراسة والتشاور داخل الفريق التربوي.

	المجالات التعلمية	طيف التوحد	الإعاقة الذهنية	الإعاقة الحركية	الإعاقة البصرية	الإعاقة السمعية	اضطرابات التعلم
اللغة والتواصل	التواصل الشفهي						
	القراءة						
	الكتابة						
الرياضيات والنشاط العلمي	الحساب						
	الهندسة						
	القياس						
	البيولوجيا						
	الفيزياء						
التنشئة الاجتماعية والتفتح	التربية الإسلامية						
	التربية الفنية						
	التربية البدنية						

دليل المدرسين في التربية الدامجة للأطفال في وضعية إعاقة	
القسم الثاني:	الممارسات التربوية الدامجة
المحور السابع:	تخطيط الأنشطة التربوية وتدبيرها
الموضوع: 20	كيف يمكن تخطيط حصة دراسية دامجة؟

تعريف بالموضوع

يعتبر تخطيط حصة دراسية جزءا لا يتجزأ من التخطيط العام للأنشطة التعلمية. وهو يخص مضمون وإجراءات تنفيذ نشاط تربوي، أو مجموعة أنشطة تربوية، لفترة زمنية محددة من فترات اليوم الدراسي، في ارتباطها بمجال تعلمي محدد. ويقتضي هذا التخطيط ضبط عدد من الإجراءات العملية المرتبطة بانتقاء مضمون أنشطة الحصة، وتحديد طرق وأساليب الاشتغال عليها مع المتعلمين. وإن كل درس أو نشاط تعليمي لا يتم تخطيطه وفق ما ينبغي، ستطغى عليه الظرفية والعشوائية، وعملٌ من هذا النوع لن يُكتب له النجاح في الغالب.

وحينما يتعلق الأمر بقسم دامج لفائدة الأطفال في وضعية إعاقة، فإن التخطيط يكتسي طابعا دقيقا يستلزم أخذ مجموعة من المعطيات بعين الاعتبار، في طليعتها الانطلاق من الاحتياجات التربوية الأساسية للمتعلمين، ومن خريطة الفصل الدراسي على مستوى الملمح العام للفصل، وطبيعة المشاريع البيداغوجية الفردية المحددة سلفا.

أهداف الموضوع

معرفة أهمية التخطيط بالنسبة للدرس في قسم مدمج لفائدة الأطفال في وضعية إعاقة، بغض النظر عن المجال التعلمي الذي يعنيه هذا التخطيط.

ضبط الإجراءات البيداغوجية الممكن اعتمادها من لدن المدرس(ة) أثناء إعداده للدرس وتخطيطه لأنشطته.

الأسئلة الأساسية

لماذا يعتبر تخطيط الدرس، إلى جانب التخطيط العام للمجال التعلمي، هاما بالنسبة للمدرس(ة) بصفة عامة، ولمدرس(ة) القسم الدامج بصفة خاصة؟

ما هي المنهجية التي يمكن للمدرس(ة) الدامج أن يتبعها في إعداد دروسه وتخطيطها مهما كان مجالها التعلمي الذي تنتمي إليه؟

عناصر تخطيط الدرس

يعتبر تخطيط الدرس بمثابة موجه لعمل المدرس(ة) في القسم. فهو عبارة عن برمجة منظمة لما سيتم القيام عبر جميع مراحل إنجاز الدرس. وكلما كان هذا التخطيط محكما، كلما ساعد ذلك المدرس(ة) على التحكم في مسار الدرس وتنفيذ خطواته بشكل واع ودقيق.

وبالنظر إلى أن التخطيط إجراء منهجي مطلوب في كل أنماط التربية، عادية كانت، أو خاصة، أو إدماجية، أو دامجة، فهو في القسم الدامج لا يختلف عن الأنماط الأخرى سوى من حيث انتقائية المضامين وتكييفها لتلائم طبيعة الاحتياجات الخاصة.

ويتكون تخطيط الدرس من جانبين: معطيات عامة عن الدرس، ثم منهجية تقديم الدرس.

معطيات عامة عن الدرس:

ومن العناصر التي تراعى عادة في تخطيط الدرس:

العناصر العامة		توصيفها
المجال التعلمي		يتعلق الأمر هنا بتحديد المجال التعلمي الذي يدور حوله الدرس (مجال اللغة والتواصل مثلا).
مكون المجال		الفرع المنبثق من المجال التعلمي (التواصل الشفهي مثلا كمكون من مكونات مجال اللغة والتواصل).
موضوع الدرس:		ما ستتناوله أنشطة الدرس مع المتعلمين من بداية الحصة إلى نهايتها عبر مراحل منهجية متسلسلة (موضوع في الغابة مثلا).
المستوى الدراسي		أي المستوى التعليمي الذي يتواجد فيه المتعلمون بالقسم (القسم الأول من التعليم الابتدائي مثلا).
أهداف الدرس		ما ينبغي تحقيقه مع المتعلمين في آخر الدرس، أي النتيجة المراد التوصل إليها بعد إنجاز الأنشطة. ويستحسن في صياغة الأهداف مراعاة ما أمكن الأبعاد الأساسية للشخصية لدى المتعلم: بعد المعرفة، بعد المعرفة الأدائية، وبعد المعرفة المرتبطة بالوجود والتفاعل مع الآخر.
المعلومات القبلية:		وتعني ما ينبغي أن يكون المتعلمون قد اكتسبوه من خلال دروس أو تجارب سابقة، أي المعلومات والمعارف والمهارات التي يتوقف عليها بناء واكتساب المعطيات التي يتضمنها الدرس الجديد.

منهجية تقديم الدرس:

انسجاما مع خصوصيات الأطفال في وضعية إعاقة، وانطلاقا من الكفايات التربوية المراد تنميتها لدى المتعلم(ة) والأهداف التعلمية المرتبطة بها، يقترح أن يتم إنجاز أنشطة المجال التعلمي وفق تصور منهجي يأخذ بعين الاعتبار التركيز على بناء السلوك أو المهارة لدى المتعلم(ة)، وذلك بالتدرج معه لينطلق مما هو ملموس ومشخص، إلى الاشتغال على المفهوم المستهدف في الدرس من أجل بنائه. ولبلوغ هذا الهدف، يمكن اعتماد ثلاث لحظات اشتغال في الدرس مترابطة فيها بينها بشكل قوي، وهي:

- **لحظة الملاحظة والاستكشاف،** وتستهدف أساسا إثارة انتباه المتعلم(ة) وتحفيزه، لتعرف الموضوع وشد انتباهه من أجل الدخول إليه بفضول يستدعي حضور الاهتمام والتركيز، وطرح الأسئلة التي يمكن اعتمادها مدخلا أساسيا في الأنشطة التربوية الموالية.
- **لحظة الممارسة والبناء،** عبر اشتغال منظم وموجه ينهمك فيه المتعلم(ة) كلية في العمل اليدوي والفكري، وما يقتضيه ذلك من ضوابط تفرض التعاون والتكامل والتقاسم مع الأقران، في إطار العمل التفريقي أو الجماعي المنظم.
- **لحظة التطبيق والتوظيف،** لترسيخ ما تم تعرفه واكتسابه من لدن المتعلم(ة)، والانتقال به إلى مواقف ووضعيات جديدة تبرز إلى أي مدى تمكن من بلوغ الهدف، وأن السلوك المرغوب في تعلمه واكتسابه قد تم تشكيله بالفعل.

جدولة مقترحة لتخطيط أنشطة الدرس:

المراحل	أنشطة المدرس(ة)	أنشطة المتعلم(ة)	وسائل العمل	ملاحظات
ملاحظة واستكشاف				
ممارسة وبناء				
تطبيق وتوظيف				

دليل المدرسين في التربية الدامجة للأطفال في وضعية إعاقة	
القسم الثاني:	الممارسات التربوية الدامجة
المحور السابع:	تخطيط الأنشطة التربوية وتدبيرها
الموضوع: 21	ما هي الممارسات والموارد البيداغوجية الخاصة؟

تعريف بالموضوع

لئن كان المدرس(ة) في قسم دامج مطالبا بالاشتغال بالمقاربة الفارقية من أجل الاستجابة للاختلافات المتواجدة بين المتعلمين داخل الفصل، فهو معني كذلك بتلبية الحاجات الخاصة في ارتباطها بنوعية الإعاقة أو القصور المسجل. ذلك أن كل احتياج أو قصور يتطلب تعاملا خاصا مع الفضاء والتنظيم وطرق استدخال المعلومة وفهمها ثم معالجتها.

ومعروف أن تلبية تلك الحاجات الخاصة والمرتبطة بنوع القصور يظل موقوفا على تبني ممارسات وموارد بيداغوجية خاصة أو مكيفة، باعتبارها في نهاية الأمر طرقا خاصة يتم الاشتغال بها في قسم دامج يضم فئة من الأطفال في وضعية إعاقة، أو أي أطفال آخرين يعانون من قصور، أو مشاكل تعرقل تعلمهم إن هم خضعوا للطرق التربوية الاعتيادية.

تتكيف هذه الممارسات الخاصة مع نوعية القصور المسجل، بحيث يتم الاشتغال مع كل صنف من الإعاقة أو القصور بمنهجية ملائمة، قوامها اعتماد مدخل أو مداخل تسمح بالاقتراب أكثر من المتعلم(ة) المعني وولوج عالمه الخاص، لتحريكه وإشراكه في الأنشطة التربوية المنجزة، والدفع به شيئا فشيئا إلى تطوير مهاراته، وبالتالي تحسين مردوديته الدراسية.

والجدير بالذكر أن هذه الممارسات البيداغوجية الخاصة، على ضرورتها وأهميتها، تبقى ناقصة في غياب تعزيز خارجي يتم من لدن متدخلين متخصصين، خاصة بالنسبة لبعض أصناف الإعاقة التي تتطلب ترويضا قبليا على النطق أو على الحركة على الخصوص، أو الأخرى التي تتطلب اشتغالا دقيقا على إدراك الذات والتوجه الفضائي.

أهداف الموضوع

إبراز أهمية تطبيق ممارسات بيداغوجية خاصة منسجمة مع كل صنف من أصناف الإعاقة الذي قد يتواجد في قسم دامج.

الوقوف على أهم الممارسات البيداغوجية الخاصة التي يمكن اعتمادها من لدن المدرس(ة) الدامج مع كل صنف من أصناف الإعاقة.

الأسئلة الأساسية

لماذا يكون المدرس(ة) مطالبا باعتماد ممارسات بيداغوجية خاصة داخل القسم الدامج وبحسب كل صنف من أصناف الإعاقة؟

ما هي الممارسات البيداغوجية الخاصة الأكثر استلزاما بالنسبة لكل صنف من أصناف الإعاقة داقل قسم دامج؟

ممارسات تربوية خاصة بحسب أنماط الإعاقة

نوع الإعاقة	الممارسات التربوية المقترحة
الإعاقة الجسمية (القصور الحركي)	- اختيار مكان أنسب للطفل(ة) داخل الفصل الدراسي بما يمكنه من الدخول والخروج والتحرك داخل القسم بسهولة. - التأكد من أن له طاولته على غرار باقي المتعلمين إن كان من الذين يستعملون الكرسي المتحرك. - الانتباه إلى سلامة وضعية جسده عند استعمال الطاولة أثناء إنجاز الأنشطة المقترحة عليه. - وضع رهن إشارته وسائل ديداكتيكية مكيفة أثناء قيامه بإنجازات حركية، مثل الكتابة والرسم والتلوين والتقطيع. - جعل السبورة الحائطية في متناوله عند اعتزام التحرك للكتابة عليها.

نوع الإعاقة	الممارسات التربوية المقترحة
الإعاقة البصرية (القصور البصري)	- إجراء عملية تفقدية لجميع مرافق المدرسة من لدن الطفل(ة) ليستكشف من خلالها تلك المرافق، ويضبط الاتجاهات والمسالك، ويختار لنفسه العلامات التي سيرتكز عليها في توجهه الفضائي. - البحث مع الطفل(ة) داخل القسم عن المكان الذي تتضح له فيه الرؤية بكيفية أحسن. - عدم اللجوء إلى تغيير تنظيم الفصل من حين لآخر. ويستحسن عند القيام بذلك لضرورة ما، إخبار الطفل(ة) وأخذ رأيه بعين الاعتبار، مع تدريبه على التنظيم الجديد. - التأكد من عدم وجود أشعة ضوئية تعيق نظر الطفل(ة)، مع توفير أدوات اشتغال مكيفة وبحجم كبير لتسهيل الرؤية. - تكبير حجم الكتابة على السبورة أو على الدفاتر، مع ترك مساحة كافية بين السطور. - السماح للطفل(ة) كل مرة بالاقتراب من السبورة أو المعينات الديداكتيكية المستعملة لتدقيق الرؤية والتأكد مما يراه. - الاعتماد الأكبر معه على طرح التعليمات شفهيا، وتلقي الإجابات منه شفهيا كذلك. - بالنسبة للمكفوف ينبغي وضع رهن إشارته نصوصا ووثائق مكتوبة بطريقة برايل، وتلقي الإجابات المكتوبة منه بنفس الطريقة. - المناداة على كل متعلم(ة) داخل الفصل باسمه، لتمكين الكفيف من معرفة من يتكلم، أو مع من يتحدث إن كان هو الذي يتكلم.

نوع الإعاقة	الممارسات التربوية المقترحة
الإعاقة السمعية (القصور السمعي)	- الحرص على أن يجلس الطفل(ة) بقرب المدرس(ة) بما يجعله يراه وجها لوجه. - تجنب كل ما قد يعيق التواصل أو يعرقل إيصال الرسالة المستهدفة، كوضع اليد في الفم أثناء التحدث إلى الطفل(ة)، أو إخفاء الوجه وراء الكتاب أثناء القراءة. - تخفيض الضوضاء داخل القسم إلى أقصى حد ممكن، بما يساعد الطفل(ة) على تركيز انتباهه على الحركات والإيماءات الصادرة عن المدرس(ة) أو عن أحد الزملاء. - تفادي التحدث أثناء الكتابة على السبورة لجعل تركيز الطفل(ة) يبقى محصورا فيما يُكتب. - التأكد من رؤية الطفل(ة) لمن يتحدث، وتمكينه من تتبع ملامح وجه المتحدث وقراءة تعابيره الحركية. - استعمال كلمات وجمل بسيطة معززة بحركات وصور لمساعدة الطفل على فهم ما يقال. - تنبيه الطفل(ة) قبل الشروع في الكلام معه، بوضع اليد على كتفه مثلا، أو توجيه إشارة حركية مباشرة إليه تنذره بالاستعداد للانتباه والتتبع. - التحدث معه بكيفية عادية دون سرعة أو بطء، مع التركيز الأقوى على التعبير الفصيح ومراعاة مخارج الأصوات. - وضع رهن إشارة الطفل(ة) دعامات بصرية معززة للفهم والاستيعاب، كالخطاطات والرسوم التوضيحية والصور والجداول... - الاستعانة بمتعلم(ة) قرين يجيد السمع ليوضح له أكثر ما يقوله المدرس(ة). - عند الضرورة يمكن استعمال لغة الإشارة، كما يمكن إمداد الطفل(ة) بجهاز سمعي مع المراقبة والتتبع.

نوع الإعاقة	الممارسات التربوية المقترحة
طيف التوحد (القصور الوجداني الاجتماعي)	- وضع الطفل(ة) وسط القسم وعدم عزله في زاوية خاصة تفاديا لتركيز مناخ التوحد لديه. - ضمان حد أدنى من الهدوء في القسم قبل الشروع في الاشتغال معه في الأنشطة المبرمجة. - حينما يرفض التواصل والاستجابة للتعليمات، يُمنح وقتا للعب، ثم تتم معه المحاولة من جديد مع ليونة كبرى في التعامل. - مسايرته أول الأمر في تصرفاته وحركاته النمطية لشد انتباهه، والانطلاق منها في خلق التجاوب معه. - تكليف أحد زملائه بالاشتغال معه لتركيز الميل إلى الآخر لديه.

نوع الإعاقة	الممارسات التربوية المقترحة
الإعاقة الذهنية (القصور الذهني)	- إبعاد كل ما يشوش على انتباه الطفل(ة) ويشغله عن متابعة إنجاز النشاط. - ضبط حركات الطفل(ة) إن كان من النوع الذي لا يستقر على وضع حركي واحد، وذلك بتخصيص مكان خاص به يسمح له بالتحرك من غير أن تكون تلك الحركة مصدر إزعاج للآخرين، أو سببا للابتعاد عن النشاط قيد الإنجاز. - تكليفه بمهمات منتظمة يكون فيها تحركه مفيدا ووظيفيا، كجمع الدفاتر أو توزيع الأوراق والأدوات على المتعلمين. - تعويد الطفل(ة) كيف ينجز ولا يبقى مقتصرا على الإنصات. - استعمال كلمات بسيطة عند التوجه إليه بالكلام، مع التأكد من مدى فهمها واستيعابها. - استخدام أشياء يستطيع الطفل(ة) لمسها وتحريكها في جميع أوجهها عوض الاقتصار على أنشطة كتابية محض. - تعويده الاشتغال على مهمة إنجازية محددة إلى غاية إنهائها، وعند الانتهاء منها يُشجع على الإنجاز المحقق. - إذا كانت المهمة مركبة، يفضل تفكيكها إلى مهام صغرى، والبدء بالأيسر الذي ينجزه الطفل(ة) بنجاح. - اعتماد التشجيع والتحفيز بشكل مستمر للدفع بالطفل(ة) إلى مواصلة الإنجاز والتركيز بشكل ملحوظ.

نوع الإعاقة	الممارسات التربوية المقترحة
اضطرابات التعلم	- التعامل مع كل نوع من أنواع الاضطراب بممارسات خاصة تنسجم مع طبيعة كل اضطراب. - عدم إخضاع الطفل(ة) ذي اضطراب التعلم لنفس إيقاعات المتعلمين الآخرين وفرض طريقة الإنجاز لديه. - تجاوز الأخطاء المرتكبة على مستوى النطق أو الكتابة أو القراءة أو العد، واعتبارها عادية قابلة للتصحيح مع الوقت. - التشجيع على أي مبادرة أو تقدم لوحظ لدى الطفل(ة)، مع الحث على المزيد من التحسن والتطور. - تخصيص وقت إضافي للطفل(ة) لتمكينه من إنجاز المطلوب منه وفق وتيرته الخاصة.

دليل المدرسين في التربية الدامجة للأطفال في وضعية إعاقة	
القسم الثاني:	الممارسات التربوية الدامجة
المحور السابع:	تخطيط الأنشطة التربوية وتدبيرها
الموضوع: 22	ما هي أنواع المعالجة البيداغوجية وكيف يمكن تطبيق المعالجة المعرفية؟

تقديم الموضوع

قد ينجز المدرس(ة) كل ما خططه من أنشطة وفق منهجية التدبير التي اعتمدها مع مجموع المتعلمين داخل القسم، وقد يكون وظف تقنيات التفريد والتفريق ليستجيب لاحتياجات الجميع، لكنه عند إجراء التقويم بنوعيه التتبعي التكويني، والإجمالي النهائي، يتبين له أن نتائج بعض المتعلمين لا ترقى إلى المستوى المطلوب، وأن هناك تعثرات مسجلة تستوجب تدخلا خاصا لتدارك الأمر.

في هذا الإطار تأتي المعالجة البيداغوجية التي تشكل، إلى جانب التخطيط والتدبير والتقويم، مكونا أساسيا من الأسس التي ترتكز عليها العملية التعليمية برمتها. فإذا كان التخطيط يرسم الحدود الموجهة لمختلف الأنشطة التربوية التي سيتم ممارستها في الفصول الدراسية وخارجها، والتدبير يجسد تلك التخطيطات على شكل ممارسات وإنجازات عملية، والتقويم يستهدف تتبع مختلف العمليات المنجزة ونتائجها، فإن المعالجة البيداغوجية تستهدف تجاوز التعثرات والنقائص وتطوير المكتسبات، عبر التصحيح والتعديل والإثراء، من خلال إعمال الفكر في طبيعة التعثر، والبحث عن السبل الملائمة لتداركه.

وإذا كانت المعالجة البيداغوجية هامة بالنسبة لجميع المتعلمين، فهي أكثر أهمية حينما يتعلق الأمر بالأطفال في وضعية إعاقة، نظرا لحاجة هؤلاء إلى تحكم أكبر في الإمكانات والمهارات التي يتوفرون عليها.

أهداف الموضوع

إبراز أهمية المعالجة البيداغوجية ضمن سيرورة العملية التعليمية التعلمية في قسم دامج.

التمييز بين أنواع المعالجة البيدغوجية وإدراك والوظائف الخاصة بكل نوع.

الوقوف عند المعالجة المعرفية كنمط من المعالجة يفيد كثيرا في تطوير إمكانات وقدرات الأطفال في وضعية إعاقة بقسم دامج.

الأسئلة الأساسية

ما هي الأهمية التربوية التي تكتسيها المعالجة البيداغوجية في مسلسل الهندسة البيداغوجية من تخطيط وتدبير وتقويم؟

ما هي الأنماط الأساسية للمعالجة البيداغوجية التي يمكن اعتمادها لفائدة متعلمين في وضعية إعاقة بأقسام دامجة؟

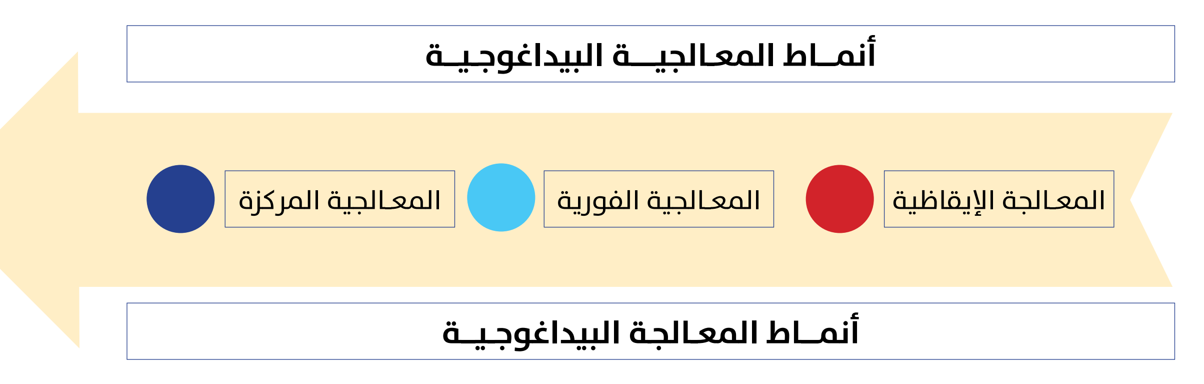
ما المقصود بالمعالجة المعرفية، ولماذا يعتبر هذا النمط من المعالجة هاما جدا بالنسبة للاشتغال في قسم دامج، وما هي مداخلها الأساسية؟

المعالجة التربوية: تعريفها وأنماطها

تعتبر المعالجة التربوية إجراء يعتمده المدرس(ة) أو غيره لتجاوز النقائص والثغرات التي تم تسجيلها لدى المتعلمين بعد إنجاز التقويم ودراسة النتائج. إنها موجهة بالأساس إلى المتعلمين ذوي الصعوبات التعلمية، أو كما يرى بعض الباحثين[27]: «إن المعالجة موجهة إلى التلاميذ الذين يعانون من صعوبات، لكننا نفضل عبارة «لم يستطع المتابعة» عن عبارة «تلميذ ضعيف»، لأنها أكثر موضوعية وأقل إدانة للتلميذ، خاصة أنها تشير إلى الصعوبة. وبالفعل، فإن كل الصعوبة ملازمة لكل تعلم: كل طفل يمكن أن يجد نفسه في موقف ما ولأسباب مختلفة أمام صعوبة دراسية. ولهذا السبب، فإن التساؤل عن الأسباب التي تجعل التلميذ «يجد صعوبة» أفضل من أن نحكم عليه مسبقا بالفشل».

وبالنظر إلى زمن تطبيقها، يمكن التمييز بين ثلاثة أنماط من المعالجة البيداغوجية، وخاصة في مجال الأقسام الدامجة، كما يبين ذلك الشكل التوضيحي أسفله[28]:

27 - عبد القادر أمير وإسماعيل المان، المعالجة البيداغوجية، وزارة التربية الوطنية، الجزائر، 2008.
28 - محمد بيدادة، تربية الأطفال المعاقين (مجزوءة آليات المعالجة ودعم الاكتساب والتعلم)، مؤسسة محمد الخامس للتضامن، 2011.



المعالجة من أجل إيقاظ إمكانات التعلم

يستهدف هذا النمط من المعالجة إيقاظ وشحذ إمكانات التعلم التي يكشف عنها التقويم التشخيصي، وذلك من أجل:

تأهيل الإمكانات والقدرات وتهييئها للاستثمار في التعلم، ويتم هذا التأهيل عبر إبراز الإمكانات الكامنة غير الموظفة وتحريكها بشكل تدريجي، ثم ممارسة أنشطة تدريبية لشحذ تلك الإمكانات وتطويرها وإرجاعها أكثر قابلية للاستخدام.

ضمان حظوظ انطلاقة موفقة في التعلم والاكتساب، ويرتكز هذا الضمان على مدى وعي المتعلم(ة) بما يتوفر عليه من إمكانات وقدرات، وبمدى جاهزيتها لدخول ميدان التعلم والاكتساب.

منح الثقة في القدرات والإمكانات المتوفرة، ذلك أن تأكد المتعلم(ة) من توفره على إمكانات مصقولة وجاهزة للاستثمار والتوظيف في أنشطة التعلم والاكتساب يشعره بالقيمة، ويبدد من أمامه عددا من العوائق المرتبطة بتهيب خوض غمار التعلم، وبالتالي يشعره بالثقة بالنفس.

المعالجة الفورية

هي معالجة من أجل مواكبة الاكتساب، وتعني مجمل الأنشطة التي تمارس بصفة منتظمة، عن طريق تصحيحات مدمجة في المسار البيداغوجي لكل متعلم، للحيلولة دون تراكم التعثرات حتى لا تتحول معها هذه الأخيرة إلى نقائص غير قابلة للعلاج. وتتصف بكونها فورية، أي أنها تنجز في اللحظة الآنية، ومنتظمة، وبكيفية مستمرة، وفردية أو جماعية، وذلك اعتمادا على أدوات وتقنيات بعضها ينجز بشكل فردي، وبعضها الآخر ينجز بشكل جماعي بحسب نوعية التعثر وحجمه.

المعالجة المركزة

وهي معالجة من أجل الربط بين الاكتساب والإدماج، ويهتم هذا النمط من المعالجة أساسا بالضبط والتعديل وتأكيد الربط بين الاكتساب وتوظيف هذا الاكتساب في مواقف جديدة، وذلك بشكل مركز. وفضلا عن الضبط والتعديل، تهتم المعالجة المركزة بتطوير مهارات التأمل المعرفي لدى المتعلم(ة)، والتي تمكنه من تجاوز التصحيحات السطحية، إلى نشاطات تهدف إلى فهمه لتعلماته الخاطئة وتصحيحها من الأساس، ووعي المساعي التي قام بها، والمنطق الذي استخدمه لحل الوضعيات المشكلة.

المعالجة المعرفية

هي مجموع التقنيات ذات طبيعة علاجية ترميمية تستهدف تطوير الوظائف المعرفية الناقصة لدى من يعانون من اضطرابات معرفية، جراء حوادث دماغية، أو إصابة باضطرابات خاصة (التوحد، عسر القراءة...) تعيق التوظيف السليم للعمليات الذهنية المساعدة على التعلم والاكتساب (التذكر، الانتباه، المعرفة الاجتماعية). وتوظف هذه التقنيات كذلك في المجال المدرسي لفائدة المتعلمين الذين يعانون من تعثر دراسي ناجم عن اضطرابات وظيفية على مستوى الاشتغال الذهني أو العلاقات الوجدانية والاجتماعية.

ويعتمد هذا النمط من المعالجة ثلاثة مداخل أساسية متكاملة وتستهدف التطوير والتحسين:

مداخل المعالجة المعرفية	
مدخل تحسين نظام الاشتغال الذهني	• تطوير عمليات وأدوات الاشتغال المعرفي من تذكر وانتباه وفهم وتحليل وتركيب ومقارنة واستنتاج...
مدخل تحسين مفهوم الذات وتقدير الإمكانات المتاحة	• المصالحة مع الذات ووعي الإمكانات المتوفرة وتقديرها في اتجاه التحسين والتطوير.
مدخل تحسين التكيف الاجتماعي والاندماج في الحياة العامة	• المصالحة مع الآخر وتعزيز العلاقات الاجتماعية في أفق الإعداد لانخراط سلس وإيجابي في نسيج الحياة الاجتماعية.

دليل المدرسين في التربية الدامجة للأطفال في وضعية إعاقة	
القسم الثاني:	الممارسات التربوية الدامجة
المحور السابع:	تخطيط الأنشطة التربوية وتدبيرها
الموضوع: 23	كيف يمكن تدبير صعوبات التعلم؟

تعريف بالموضوع

يكاد لا يخلو فصل دراسي من وجود متعلمين يعانون من صعوبات التعلم، منهم من كان في وضع تعلمي عاد جدا وسرعان ما طرأ عليه تغير نتج عنه ظهور تعثر دراسي ملحوظ، ومنهم من انطلق منذ البدء بصعوبات في التعلم والاكتساب، وتظل هذه الصعوبات ملازمة له ما لم يكن هناك تدخل منظم لتجاوزها.

وهذه الصعوبات تربك كلا من الآباء والمدرسين، بل تربك المتعلم(ة) قبل ذلك، وتهدد أمنه النفسي في المدرسة وثقته بذاته وبقدراته المعرفية.

لذا تطرح هذه الصعوبات بالنسبة للمدرسين على الخصوص مشكلا يدعو إلى فهمها، والبحث عن مسبباتها، وتنفيذ إجراءات عملية للتغلب عليها.

يتطلب مثل هذا الفهم التمييز منذ البداية بين صعوبات التعلم واضطرابات التعلم؛ فالأولى تعود في الغالب إلى أسباب طارئة تحدث في وسط المتعلم (في البيت أو في المدرسة أو الحي مع جماعة الأقران)، واضطرابات التعلم التي ترجع إلى أسباب عصبية (نورولوجية) كعسر القراءة (Dysléxie)، أو عسر الكتابة (Dysorthographie)، أو عسر النطق (Dysphasie)، أو عسر الحساب (Dyscalculie)، أو عسر الحركة (Dyspraxie)، وهي جميعا تعد من أصناف القصور التي يعرفها بعض الأطفال، وتتطلب تعاملا مكيفا بحسب الاحتياجات الخاصة بكل نوع منها.

أهداف الموضوع

تعرف معنى صعوبات التعلم لدى المتعلمين وأعراضها المميزة، والتمييز بينها وبين المشكلات السلوكية التي تقتضي تعاملا تقنيا خاصا.

رصد العوامل المختلفة التي تكون مسؤولة عن حدوث صعوبات التعلم لدى الغالبية من المتعلمين في القسم أو في المنزل.

تدارس بعض التقنيات والإجراءات الممكن اعتمادها في تشخيص صعوبات التعلم لدى المتعلمين، والتدخل من أجل التغلب عليها أو الحد منها على الأقل.

الأسئلة الأساسية

ما المقصود بصعوبات التعلم؟ كيف تظهر في الفصل الدراسي، وتتمظهر في الممارسات السلوكية اليومية للمتعلم(ة)؟

ما هي الأسباب المختلفة التي يمكنها أن تكون مسؤولة عن إحداث صعوبات التعلم عند الأطفال خلال مرحلة تمدرسهم؟

ما هي التقنيات الممكن اعتمادها للكشف عن صعوبات التعلم وتشخيصها، وكيف يمكن التدخل لفائدة الأطفال الذين يعانون من هذه الصعوبات؟

تمظهرات صعوبات التعلم

إن كان لا بد من التمييز بين صعوبات التعلم واضطرابات التعلم، كما سبقت الإشارة أعلاه، فإن مثل هذا التمييز يدفع إلى إقرار فرضية أساسية فيما يخص صعوبات التعلم، وهي أن المتعلم(ة) يكون عاديا من حيث درجة الذكاء، وسليما من حيث البنية العصبية. وهذا الإقرار يدفع بدوره إلى القول بأن المشكل بالدرجة الأولى يرتبط بتوظيف قدرات وإمكانات وتوافق مع متغيرات المحيط لا أقل ولا أكثر. إذ تختل علاقة الطفل(ة) مع المحيط، وتصبح وضعيته هشة تتضاءل فيها دافعيته الذاتية نحو التعلم، ويجد نفسه في الأخير أمام مهام التعلم عاجزا عن فهم المطلوب والقيام بإنجازه.

والجدير بالذكر أن صعوبات التعلم حين تتفاقم لدى المتعلم(ة)، تخلق وضعا معقدا تُنْسَد معه منافذ الإشباع لديه، سواء تواجد في المدرسة أو في الأسرة. وتبرز تجليات التعثر في عدد من الممارسات أبرزها:

تراجع مستوى التحصيل، وقد يكون هذا التراجع جزئيا يخص مادة معينة، كما قد يكون كليا يطال جميع المواد الدراسية؛

نقص أو غياب الدافعية للتعلم؛

الإكثار من الشغب كوسيلة لتأكيد الذات وجلب الاهتمام؛

الإصابة «بالتبلد المعرفي والانفعالي» كحاجز يحول دون الانخراط في التعلم؛

ظهور أعراض سلوكية غير مقبولة كرد فعل ضد الوضعية غير المريحة وتعامل الآخرين الذي لا يستسيغه الطفل(ة)؛

الاحتراق النفسي والارتداد إلى الذات بعد الإساءة إليها وإلى ما يربطها بالآخرين (فقدان شهية الأكل، اضطراب النوم، الشكاسة والعناد...).

أسباب وعوامل صعوبات التعلم

أغلب صعوبات التعلم التي يصادفها المتعلمون تكون ناجمة إما عن المتعلم(ة) ذاته (عوامل ذاتية)، وإما عن الوسط التي يتفاعل معه (عوامل موضوعية). وحتى العوامل الذاتية التي ترجع إلى المتعلم(ة) قد تكون في معظمها إفرازا لتفاعله مع وسطه الذي يعيش فيه.

العوامل الذاتية	العوامل الموضوعية	
	العوامل الأسرية	العوامل المدرسية
← عدم الثقة في النفس والشعور بالدونية؛ ← غياب الدافعية للتعلم؛ ← الإصابة بمرض جسمي أو اضطراب نفسي؛ ← عدم القدرة على مسايرة مستوى الفصل الدراسي؛ ← التهور وعدم الضبط الذاتي؛ ← سيطرة اهتمامات وميول خارجية؛ ←	← التفكك الأسري وغياب الدفء العاطفي؛ ← الصراعات الدائمة بين أعضاء الأسرة؛ ← انعدام الفرص الثقافية داخل البيت؛ ← انفصال الوالدين أو غياب أحدهما؛ ← السيطرة الوالدية وعدم تفهم احتياجات الطفل؛ ←	← نمط العلاقة مع المدرسين؛ ← المناخ النفسي الاجتماعي للفصل الدراسي؛ ← نمط العلاقة من الإدارة؛ ← نمط العلاقة مع الأقران في المدرسة؛ ← البرامج الدراسية؛ ← نوعية الطرق المعتمدة في التدريس؛ ← التنشيط المدرسي؛ ← ....

إجراءات عملية للحد من صعوبات التعلم

صعوبات التعلم إفراز لعدد من الأسباب المتفاعلة فيما بينها؛ ومن الخطأ التركيز، عند اعتزام التصدي لها أو الحد منها، على المتعلم(ة) وحده. فالأمر يتطلب النظر في مجمل العوامل الإسهام في خلق الصعوبات، أي الاشتغال مع المتعلم(ة) من جهة ومع أسرته من جهة ثانية، ومع الوسط المدرسي من جهة ثالثة.

وعند الاشتغال مع المتعلم(ة)، فإن أول ما يمكن القيام به، قبل البدء في أي إجراء عملي، هو الاقتناع بأن أي طفل(ة) ذي صعوبات في التعلم، مهما كانت درجة صعوباته وحجمها وعواملها، يحمل داخله من القوة والإمكانات ما يجعله قادرا على تجاوز تلك الصعوبات وتطوير قدراته التعلمية، شريطة أن نوفر له مناخا آمنا للتعلم، وأن ننطلق من مواطن قوته وإبرازها بما يعيد إليه ثقته بنفسه وبقدراته. وفي هذا المجال، وكما تُظهر التجربة الميدانية في التعامل مع حالات من هذا القبيل، لا مجال لربط تحسين العلاقة التربوية (في البيت أو في المدرسة) بتحسين نتائج التحصيل الدراسي. فالمتعلم(ة) في وضع كهذا، ينتظر أن يشعر أنه يُعتنى به لشخصه، وأنه محبوب لنفسه، وليس من أجل تطوير أدائه الدراسي.

حينما ننجب أطفالا فهذا يعني منذ البدء أننا أمام عدد من الالتزامات لا يمكن تجاوزها إذا كنا نريد فعلا تربية الطفل بشكل سوي. الالتزام الأول هو أن نحب الطفل لأنه طفل، ويأخذ هذا الحب عدة مظاهر يحقق من خلالها الطفل إشباعاته المادية والنفسية والاجتماعية. والالتزام الثاني هو أن نرعى الطفل وندربه على التنشئة بما تعنيه من تشرب واستيعاب لقواعد السلوك وضوابطه، في ظل منظومة القيم الخلقية والاجتماعية والثقافية السائدة. والالتزام الثالث هو تعويد الطفل على الالتزام وتحمل المسؤولية. هذه الالتزامات الثلاثة هي التي ترسم المسار الصحيح للتربية، وهي تسير مجتمعة وبشكل تكاملي ويصعب رهن أحدها بالآخر. فإذا كان الالتزام الأول، أي حب الطفل، يعد بمثابة الأرضية العامة التي يتم فيها وبها تربية الطفل والتعامل معه، إذ لا تربية بدون حب، ولا نمو سليم للشخصية دون شعور حقيقي بهذه القيمة الإنسانية النبيلة، فإن الالتزام الثالث يُظهر ما على الطفل أن يقوم به كسلوك أساسي ينضوي تحت ما يعرف بالمهمات النمائية أو السلوك الواجب. ومن الخطأ شرط حب الطفل بنجاحه في المدرسة، كما أن من الخطأ أيضا شرط النجاح الدراسي بحب المربي وسخائه. ذلك أن اقتراننا من هذا القبيل يُدخل الطفل أحيانا في تأرجح متعِب، في معادلة سلوكية صعبة قلما يخرج منها سالما.
محمد بيداة ولحرش لطيفة، كيف نربي أطفالنا؟ دار الثقافة للنشر والتوزيع،
. البيضاء، 6081 ، ص: 602

بالنسبة للإجراءات العملية التي يمكن القيام بها بهذا الخصوص، يمكن الإشارة إلى الإجراءات الآتية:

تخصيص بطاقة لوصف المظاهر السلوكية الدالة على وجود صعوبات التعلم كما تظهر من خلال تصرفات المتعلم(ة)، وتفاعله مع الأنشطة التربوية، وعلاقته مع أقرانه ومدرسيه؛

إعادة النظر في العلاقة المنسوجة بين المتعلم(ة) والمدرس(ة) بالانتباه إلى الجوانب التي لا يرتاح إليها أكثر، ومحاولة تغييرها بما يحسن العلاقة؛

محاولة كسب ثقته من أجل مساعدته على تطوير مهاراته وتحسين أدائه، وذلك بتكثيف إشراكه في الأنشطة، وخاصة تلك التي يتقنها، مع تشجيعه والتعبير عن الرضا كلما أفلح في إنجاز مهمة من المهام؛

إجراء مقابلة مع الأسرة لاستطلاع سلوك المتعلم(ة) داخل البيت، وعاداته وأنشطته، وعلاقته مع أعضاء أسرته، ونقط قوته ونقط ضعفه، مع وضع برنامج عمل مشترك تقوم الأسرة بتنفيذه لفائدته؛

تسوية جوانب من العلاقات السائدة داخل الفصل التي قد تكون سببا مغذيا لصعوبات التعلم، وذلك بخلق أنشطة تعاونية بين جميع المتعلمين، تتعزز فيها قيم التكامل والتقاسم والمرح الجماعي؛

الاستعانة بخبرة خارجية تتوفر على المؤهلات العلمية والتربوية في الموضوع لمعاينة الحالة، وإجراء التشخيصات المطلوبة، وتقديم الإرشادات المناسبة على ضوء ذلك، وإن اقتضى الأمر، إجراء مقابلة خاصة مع الوالدين.

دليل المدرسين في التربية الدامجة للأطفال في وضعية إعاقة	
القسم الثاني:	الممارسات التربوية الدامجة
المحور السابع:	تخطيط الأنشطة التربوية وتدبيرها
الموضوع: 24	لماذا تقويم وقع سيرورة الدمج من لدن المدرس(ة)، وما الذي ينبغي أن يقوم بتقويمه بهذا الخصوص؟

تقديم الموضوع

قلما يعمد المدرسون بعد إنهاء برنامج عمل، أو مقرر دراسي لفترة محددة، إلى تخصيص لحظة تأمل يفكرون فيها بموضوعية فيما تم إنجازه وتحقيقه من نتائج، وبشكل خاص في الأثر الذي خلفته تلك النتائج. ففي أحسن الحالات يتم الوقوف عند النتائج المحصلة من لدن المتعلمين لمعرفة المتميزين من المتوسطين ومن الذين يحتاجون إلى دعم أو مواكبة.

إن إنهاء برنامج عمل كيفما كان، يستوجب من مُنفذه تحليلا دقيقا لنتائجه المحققة في اتجاه معرفة الأثر الذي خلفه على عدد من المستويات تكون مرتبطة عادة بمجال التدخل.

وبخصوص المدرس(ة) الدامج، بعد أن يقوم بالدراسة التشخيصية لملامح المتعلمين والملمح العام للقسم، وتخطيط الأنشطة وتدبيرها وتقويمها ومعالجتها، يكون مطالبا بإجراء تقويم عام لوقع تدخله، أي لسيرورة الدمج، بالنسبة للمتعلمين أولا على مستوى اتجاهاتهم ونموهم النفسي والاجتماعي، وبالنسبة إليه على مستوى ممارساته التربوية والمهنية بعد ذلك.

أهداف الموضوع

إبراز أهمية تقويم المدرس(ة) لوقع عملية الدمج في ضبط وتعديل مشروعه الدامج ككل بمختلف مكوناته وعملياته.

تحديد المجالات التي ينبغي أن يشملها تقويم وقع الدمج في ارتباطها بعمل المدرس(ة) داخل المدرسة مع المتعلمين والفريق التربوي.

الأسئلة الأساسية

لماذا يتعين على المدرس(ة) الدامج أن يقوم بتقويم عام لوقع سيرورة الدمج، وما الذي يمكن استخلاصه من هذا النوع من التقويم؟

ما هي المجالات التي يُقترح أن يطالها تقويم المدرس(ة) لوقع سيرورة الدمج؟

لماذا تقويم وقع سيرورة الدمج من لدن المدرس(ة)؟

يطالب المدرس(ة) في قسم دامج بتقويم وقع مشروعه التربوي الذي نفذه مع المتعلمين لاعتبارات أساسية كثيرة، أهمها:

الوقوف على مستوى النجاح الذي حققه بعد الإفراغ من تنفيذه وتتبعه للمشاريع البيداغوجية الفردية، ولمشروع القسم ككل.

معرفة مدى نجاعة التخطيطات البيداغوجية التي اعتمدها ودرجة ملاءمتها لاحتياجات المتعلمين وانتظارات أسرهم ومحيطهم.

معرفة مدى فاعلية الاستراتيجيات والموارد البيداغوجية الموظفة، وإلى أي حد استطاعت أن تستجيب لأساليب ووتائر التعلم لدى المتعلمين.

وفي الواقع، إن تقويم المدرس(ة) لوقع سيرورة الدمج ينبغي أن يشمل عنصرين أساسيين يمكن للمدرس(ة) أن يقيس بهما درجة هذا الوقع، وهما: وقع الدمج على المتعلمين، ووقع هذا الدمج على ممارساته المهنية.

وقع سيرورة الدمج على المتعلمين:

يمكن للمدرس(ة) بهذا الخصوص أن يوجه بحثه وأدوات قياسه للجوانب التالية:

درجة الرضا لدى المتعلمين عن المحتويات الدراسية المقررة، وعن نظام الاشتغال الفردي والجماعي داخل القسم وخارجه.

مدى الانسجام الحاصل بين المتعلمين والتفافهم حول إنجاز الأنشطة بروح التعاون والتكامل والاحترام.

وقع سيرورة الدمج على الممارسات المهنية للمدرس(ة):

وفي هذا المجال يمكنه التركيز أكثر على جوانب تمكنه من الوقوف على أهم التغيرات الحاصلة على المستوى المهني، في طليعتها:

مدى التغير الحاصل في المواقف والاتجاهات إزاء المتعلمين في وضعية خاصة، بمن فيهم الأطفال في وضعية إعاقة.

مدى الانفتاح الحاصل في العمل مع الفاعلين الآخرين والشركاء المساهمين في دعم مشروع المؤسسة الدامج.

مدى إتقان المقاربات وطرائق بيداغوجية جديدة وأدوات ديداكتيكية ملائمة ومكيفة لم يسبق له العمل بها في تجربته السابقة.

درجة الرضا عن الجهد المبذول والنتائج العامة المحققة على مستوى المتعلمين من خلال الفرق المسجل بين ملامحهم كما تم تشخيصها، والملمح الذي تم التميز به بعد إنجاز محطة من محطات الدمج.

ملاحق



ملحق 1:

بطاقة تقويم تكويني لموارد المتعلم ذي قصور في قسم دامج29:

القدرات	الإنجازات	مستوى التمكن					ملاحظات للمعالجة الفورية
		منعدم	ناقص	متوسط	حسن	جيد	
فهم خطاب شفوي للتمكن من الاستجابة لحاجات أو إنجاز مهمة	**تتبع تعليمات**						
	فهم تعليمة من أجل الاستجابة						
	الاستجابة لتعليمة						
فهم النقط الأساسية لخطاب شفوي	تحديد موضوع الخطاب						
	استخراج بعض النقط ضمن الخطاب						
الكتابة	نقل حرف أو كلمة						
	كتابة من خلال إملاء						
	كتابة خطاب بسيط						
	كتابة تقرير بسيط عن حدث						
القراءة	تعرف حرف						
	فهم المعنى العام لوثيقة مكتوبة						
	تحديد بعض المعطيات ضمن نص						
التفاعل الشفوي	تدبير تبادلات اجتماعية قصيرة (تقديم نفسه، تحية، شكر..)						
	طلب معلومات، تقديم معلومات حول معطيات حياتية						
	التحاور حول مواضيع مألوفة (المدرسة، الأذواق، الأسرة، الطقس)، مشاهير						
	التعبير عن أذواق، قبول اقتراح، رفض، التعبير عن رأي، تقديم اقتراح						

29 - محمد بيدادة، تربية الأطفال المعاقين (مجزوءة آليات المعالجة ودعم الاكتساب والتعلم)، مؤسسة محمد الخامس للتضامن، 2011.

العد	يعد بسلاسة من .... إلى						
	يقرأ الأعداد						
	يكتب الأعداد						
	يدرك العلاقة حدا بحد						
	ينجز علاقة جمع بسيطة						
	يعرف تتابع أيام الأسبوع والزمن.						

مراجع

وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني والتعليم العالي والبحث العلمي، مديرية المناهج، الإطار المرجعي للهندسة المنهاجية لفائدة الأطفال في وضعية إعاقة، 2017.

UNICEF & CSEFRS, Tous à l'école, Moyen-Orient et Afrique du nord, Initiative mondiale en faveur des enfants non scolarisés. Résumé du rapport national sur les enfants non scolarisés, Octobre 2014.

UNICEF, Webinaire 1, Livret technique, Conceptualiser l'éducation inclusive et la contextualiser au sein de la mission de l'UNICEF, 2014.

UNICEF, HI, MEN : Modèle d'éducation inclusive au Maroc basé sur l'expérience pilote dans la région Souss Massa Drâa, programme maghreb, 2015.

UNESCO, Institut de statistique de l'UNESCO (UIN), Données pour les objectifs de développement durable, 2017.

UNESCO, Un guide pour assurer l'inclusion et l'équité dans l'éducation, Education 2030, 2017.

UNESCO : Principes directeurs pour l'inclusion dans l'éducation ; in : http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001778/177849f.pdf.

Handicap International & Ministère de l'Education Nationale et de l'Alphabétisation (Burkina Faso), Manuel de formation des enseignants en éducation inclusive, 2012.

Handicap International : Outils et ressources pour l'éducation inclusive : Kit de formation d'enseignants, 2014.

Handicap International Burkina / Niger, Guide du formateur – Formation des enseignants sur l'Education Inclusive, 2012.

Agence européenne pour le développement de l'éducation des personnes ayant des besoins particuliers : Formation des enseignants pour l'inclusion, profil des enseignants inclusifs, 2012.

Collectif Autisme : Campagne en faveur de la scolarisation des enfants autistes, Dossier de presse, 24-3-2011.

Guide d'évaluation et d'enseignement efficaces pour tous les élèves de la maternelle à la 12ème année, Ministère de l'éducation, Antario 2013, p : 45.

Idrissa Diop : Handicap et représentations sociales en Afrique Occidentale, in : https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2012-2-page-19.htm.

Isabelle Ville : Identité, représentations sociales et handicap ; in: http://www.moteurline.apf.asso.fr/IMG/pdf/identite_hp_IV_48-52.pdf.

Ministère de l'Éducation, Gouvernement de Terre-Neuve-et-Labrador, L'inclusion scolaire, RESPECT, DIVERSITÉ, UNITÉ.

République Togolaise, Ministère des enseignements primaire, secondaire et de l'alphabétisation. Manuel de formation en éducation inclusive.

Teacher Education in Saharan Africa (TESSA), Boite à outils TESSA pour la formation des enseignants en éducation inclusive au Togo, 2005.

Tony Booth et Mel Ainscow : Guide de l'éducation inclusive, développer les apprentissages et la participation dans l'école, Centre pour l'Etude de l'Education Inclusive (CEEI), soutenir l'inclusion, refuser l'exclusion, Québec, 2002.



Dépôt Légal : 2019MO3281
ISBN : 978-9920-646-01-7